المجلد: 5
العـدد: 8

مجلة جامعة حماة

2022 ميلادي / 1444 هجري

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: الخامس

العدد: الثامن

مجلة جامعة حماة

2022/ ميلادي
1444 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور عبد الرزاق سالم رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: أ.م.د. مها السلوم.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): م.وفاء الفيل.

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. حسان الحلبية.
د. نصر القاسم.
أ. د.محمود الفطامه.
د. إيهاب الضمان.
أ. د. محمد زهير الأحمد.
د. عبد الحميد الملقي.
أ.م. د. رود خباز.
د. نورا حاكمة.
د.عثمان نقار.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. هزاع مفلح.
أ.م. د. محمد أيمن الصباغ.
أ.د. محمد فاضل.
أ.م. د. جميل حزوري.
أ.د. عبد الفتاح المحمد.
د. مرعي غضنفر
أ.د. رباب الصباغ.
د. بشر سلطان
د. محمد مرزا

الإشراف اللغوي:

أ.د. وليد سراقبي.
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1- نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتميز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2- نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3- نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، ويتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة

على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4) . وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

ثانياً – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

ثالثاً – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

رابعاً – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

خامساً – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

سادساً – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

– **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء إمّا بإيراد المعطيات الرقمية في جداول، وإما بتوقيعها بيانياً، مع التأكيد على إعداد الأشكال والمنحنيات البيانية والرسوم بصورتها النهائية، وبالمقياس المناسب، وتكون ممسوحة بدقة 300 بكسل/أنش. ويجب أن تكون الأشكال أو الصور المظهرة بالأبيض والأسود بقدر كاف من التباين اللوني، ويمكن للمجلة نشر الصور الملونة إذا دعت الضرورة إلى ذلك، ويعطى عنوان خاص لكل شكل أو صورة أو مصوّر في الأسفل وتأخذ أرقاماً متسلسلة.

رابعاً – المراجع:

تتبع المجلة طريقة ذكر اسم المؤلف – صاحب البحث أو مؤلفه – وسنة النشر داخل النص ابتداءً من اليمين إلى اليسار أياً كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer(1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter وJohn، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون المرجع غير عربي فيكتب أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل

للمرجع، وعنوان المجلة (الدورية أو المؤلف، ودار النشر)، ورقم المجلدVolume ، ورقم العدد Number، وأرقام الصفحات (من – إلى)، مع مراعاة أحكام التنقيط وفق الأمثلة الآتية:

العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). Factors affecting milk production in Awassi sheep. J. Animal Production, 12(3):35-46.

إذا كان المرجع كتاباً: يوضع اسم العائلة للمؤلف ثم الحروف الأولى من اسمه، السنة بين قوسين، عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

أما إذا كان بحثاً أو فصلاً من كتاب متخصص (وكذا الحال بخصوص وقائع) المداولات العلمية Proceedings)، والندوات والمؤتمرات العلمية)، يذكر اسم الباحث أو المؤلف (الباحثين أو المؤلفين) والسنة بين قوسين، عنوان الفصل، عنوان الكتاب، اسم أو أسماء المحررين، مكان أو جهة النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، تكتب وفق المثال الآتي:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

- **تلحظ النقاط الآتية:**

- ترتب المراجع العربية والأجنبية (كل على حدة) بحسب تسلسل الأحرف الهجائية (أ، ب، ج) أو (A, B, C) .
- إذا وجد أكثر من مرجع لأحد الأسماء يلجأ إلى ترتيبها زمنياً؛ الأحدث فالأقدم، وفي حال تكرار الاسم أكثر من مرة في السنة نفسها، فيشار إليها بعد السنة بالأحرف a, b, c على النحو [a] (1998) أو [b] (1998) ... إلخ.
- يجب إثبات المراجع كاملة لكل ما أشير إليه في النص، ولا يسجل أي مرجع لم يرد ذكره في متن النص.
- الاعتماد – وفي أضيق الحدود- على المراجع محدودة الانتشار، أو الاتصالات الشخصية المباشرة (Personal Communication)، أو الأعمال غير المنشورة في النص بين أقواس ( ).
- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات النشر العلمي، والمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.
- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.

- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

توضع قائمة (المصادر والمراجع) على صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على أحد الترتيبين الآتيين:

أ- كنية المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

ب- اسم الكتاب: اسم المؤلف، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

- توضع الحواشي مرقمة في أسفل كل صفحة وفق أحد التوثيقين الآتيين:

أ- نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادِلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستعملة في البحث.

يشترط لطلاب الدراسات العليا (ماجستير / دكتوراه) إلى جانب الشروط السابقة:

أ- توقيع إقرار بأن البحث يتصل برسالته أو جزء منها.

ب- موافقة الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة.

ج- ملخص حول رسالة الطالب باللغة العربية لا يتجاوز صفحة واحدة.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة إلى العربية، على أن يرفق النص الأجنبي بنص الترجمة، ويخضع البحث المترجم لتدقيق الترجمة فقط وبالتالي لا يخضع لشروط النشر الواردة سابقاً. أما إذا لم يكن البحث محكماً فتسرى عليه شروط النشر المعمول بها.
- تنشر المجلة تقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، ومراجعات الكتب والدوريات العربية والأجنبية المهمة، على أن لا يزيد عدد الصفحات على عشر.

عدد صفحات مخطوطة البحث:

تنشر البحوث المحكمة والمقبولة للنشر مجاناً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة من دون أن يترتب على الباحث أية نفقات أو أجور إذا تقيد بشروط النشر المتعلقة بعدد صفحات البحث التي يجب أن لا تتجاوز 15 صفحة من الأبعاد المشار إليها آنفاً، بما فيها الأشكال، والجداول، والمراجع، والمصادر. علماً أن النشر مجاني في المجلة حتى تاريخه.

مراجعة البحوث وتعديلها:

يعطى الباحث مدة شهر لإعادة النظر فيما أشار إليه المحكمون، أو ما تطلبه رئاسة التحرير من تعديلات، فإذا لم ترجع مخطوطة البحث ضمن هذه المهلة، أو لم يستجب الباحث لما طلب إليه، فإنه يصرف النظر عن قبول البحث للنشر، مع إمكانية تقديمه مجدداً للمجلة بوصفه بحثاً جديداً.

ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.
- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي : سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com
  magazine@hama-univ.edu.sy
- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
تحليل محتوى كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب) في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات الاستماع والتحدث المتوفرة فيه	د.نسرين علي زيد	1
درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس	د. دارين محمود سوداح	18
العلاقة بين القلـق و الإنجاز الرقمي للاعبـي المضمار و الميدان فـي ألعـاب القـوى بمحافظة اللاذقية	د.ميسم زهرة	37
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية	د. شكريه حقي د. أحمد الكنج	49
خبرات الإساءة وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الأيتام في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة	د. سجان محمد الملحم	70
تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية في ضوء خبرة كل من الصين وألمانيا	د. محمد مرزا	88
درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماه)	إناس الابراهيم د.هيثم أبو حمود د.نازك الدباغ	111
درجة تطبيق معلمات الروضة لمهارات(التخطيط والتنفيذ والتقويم) لاكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة.	الهام الشيخ د. نجاح محرز د. ريتا سعيد	130
التعامل الايجابي مع مستندات الحياة وعلاقته بالوعي الانفعالي لدى عينة من الراشدين	آية قشاش د.فايز الحسين د.أمينة رزق	153
مستوى معرفة المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد وعلاقتها ببعض المتغيرات	بشرى عويجان د. مها زحلوق	165

تحليل محتوى كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب) في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات الاستماع والتحدث المتوفرة فيه

نسرين علي زيد*

(الايداع:24 تشرين الثاني 2021،القبول:22 آذار 2022)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات الاستماع والتحدث التي ينبغي توفرها في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)، وتحليل الكتاب وفق المعيار الذي بنته الباحثة؛ لمعرفة درجة توفرها في الكتاب. ولتحقيق هذه الأهداف تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة البحث التي هي عبارة عن معيار تحليل الكتاب وقد تضمنت مهارات الاستماع والتحدث.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: – عدم توفر مهارات الاستماع في الكتاب حيث لم ترد في الكتاب، سواء من خلال تدريبات متضمنة في دروس أخرى.– قلة توفر معظم مهارات التحدث؛ حيث لم ترد في الكتاب، سواء من خلال تدريبات متضمنة في دروس أخرى، أو من خلال إفراد دروس خاصة بمهارة التحدث؛ – وتحقق باقي مهارات التحدث بنسب ضعيفة جداً.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، مهارات الاستماع، مهارات التحدث، المنهاج (ب).

*مدرس متفرغ، كلية التربية جامعة حماه.

Content Analysis of the Book of "Arabic Is My Language " , third level , B curriculum in Syrian Arab Republic concerning Listening and Speaking Skill available in it

Dr.Nesreen Ali Zed*

(Received:24 November 2021 ,Accepted:22 March 2022)

Abstract:

Content Analysis of the Book of "Arabic Is My Language " , third level , B curriculum in Syrian Arab Republic concerning Listening and Speaking Skill available in it . Al-Fella (B) The book's deception according to the standard built by the researcher , knowledge, the degree of its availability in the book, to achieve these goals, and then follow the descriptive analytical approach, using the research tool, which is a standard for analyzing the book, which strengthened listening and speaking skills. The research reached the following results: the lack of mastery of listening skills in the book, as they were not mentioned in the book, whether through exercises included in other lessons, and the achievement of most of the speaking skills; Where they were not mentioned in the book intentionally through exercises included in other lessons or through individuals special lessons for speaking skill, and the rest of the speaking skills.

keywords: content analysis, listening skills, speaking skills, curriculum (b).

*Full-time teacher at the Faculty of Education – Hama university.

د- مقدمة البحث:

أثرت الأزمة التي تمر بها سورية بشكل مباشر في التعليم وبشكل خاص تعليم الأطفال، إذ خسر الكثير من الطلاب والمعلمين حياتهم، وتهدمت المدارس بشكل كلي أو جزئي، وهذا أدى إلى حرمان التلاميذ حقهم في التعليم، وتأخرهم دراسياً. وانطلاقاً من الدور المنوط بالمؤسسة التربوية، والعمل بمسؤولية من أجل نشر الوعي والتعليم في صفوف الجميع من أبناء الوطن، قامت وزارة التربية بالتعاون مع منظمة اليونيسف بتخصيص مناهج للمتعلمين المتضررين من الحرب، وهي مناهج وطنية للفئة "ب" لتدريس عامين دراسيين بعام واحد، وتستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8-15) سنة، ولم يسبق لهم الالتحاق بالمدارس (ما زالوا أميين)، أو الأطفال المتسربين من المدارس لمدة عام دراسي واحد على الأقل.

وفي ظل المفهوم الحديث للمنهاج يعد الكتاب أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلاب، فضلاً عن أنه يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم، ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي فقد أولاه المسؤولون في مجال التعليم اهتماماً خاصاً ليكون أداة فاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، "ولعل من أبرز أساليب الاهتمام بالكتاب المدرسي أسلوب تحليل محتواه، والذي يقصد به دراسة الكتاب المقصود لمعرفة مواطن القوة والضعف فيه، بناء على معيار محدد ومعرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات الطلاب والمجتمع المحلي" (العدوي، 2009، 3).

وإذا كانت عملية تحليل الكتب المدرسية بشكل عام ضرورة ومهمة، فإنّ أهمية تحليل محتوى كتب اللغة العربية تزداد، نظراً لدور اللغة العربية العظيم في حياة الفرد والمجتمع ، ولا سيما مهارات الاتصال الشفوي (الاستماع والتحدث)، فهي من أهم وسائل الاتصال الإنساني وأوسعها انتشاراً، وهي تمتد إلى كل مجالات الحياة البشرية، وتصلح للمتعلم والأمي، فكل الناس يتواصلون عن طريق الأصوات الكلامية.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تحليل مضمون كتب اللغة العربية: لبيان درجة توفر مهارات اللغة العربية فيها؛ ومن هذه الدراسات ما ركزت على المهارات (الاستماع والتحدث)، وهذا يدل على أهمية تمكن التلاميذ من هذه المهارات.

مما سبق يتضح لنا أهمية إجراء دراسة تبيّن مدى توفر مهارات الاستماع والتحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى (ب)؛ نظراً لأهمية منهاج الفئة (ب) ؛ حيث يهدف إلى مساعدة التلاميذ على تعويض مافاتهم من دروس تعليمية، أو سد بعض الثغرات فيه، حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم.

2-مشكلة البحث:

طرأت على مناهج اللغة العربية جملة من التغييرات والتعديلات مرات عديدة، ومع هذه الجهود المبذولة التي لا يمكن التقليل من شأنها، وعلى الرغم من تأكيد المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية السورية في وثيقة المعايير الوطنية المطورة لمناهج التعليم ما قبل الجامعي فيما يخص "أهداف تعليم اللغة العربية على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة "(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016 ،8)؛ إلا أنّ إعداد مناهج فئة (ب) ربما لم يعط الاهتمام الكافي لمهارات الاستماع والتحدث. وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات التحليلية لهذه الكتب.

ومن خلال اطلاع الباحثة على كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)، وتحليل وحدة دراسية فيه، ومن خلال مقابلة العديد من الموجهين التربويين ومعلمي مناهج الفئة (ب)، تبيّن ضعف التركيز على مهارات التحدث والاستماع، ويعود ذلك إلى: قلة توفر هذه المهارات في الكتاب فالكتاب يشتمل على كتابين لصفين دراسيين مما يسبب اختصار الكثير من المهارات، أو ربما عدم الاهتمام بتدريسها والتركيز على مهارات أخرى، حيث أنّ فلسفة منهاج ب تؤكد على القراءة والكتابة للتعويض على حساب الاستماع والتحدث، وهذا إن كان غير سليم تماماً فإنه مبرر، إلا أنه قد ينعكس سلباً على مخرجات العملية، وعلى المجتمع بشكل عام؛ "فمنهاج اللغة العربيّة ليس منهاجاً تعليمياً فحسب، بل هو مصدر من مصادر

تكوين الفكر لدى المتعلّم، ووظيفيّة اللغة تتلخّص في فاعليّتها ودورها الرئيس في التواصل، ثمّ في الكشف عن الإبداع الفكريّ لحامل هذه اللغة"(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016,8).

وكما جاء في توصيات مؤتمر لندن(2016)حول الأنظمة وسياسات التعليم الوطنية في سورية أنه واحدة من بين أربع مدارس في سورية إما تضررت، أو تدمرت، مما أدى إلى تطوير طرائق تعلم بديلة متمثلة ببرنامج التعلم المسرع "المنهاج ب" للأطفال الذين انقطعوا عن الدراسة لسنوات، والأطفال الذين هم خارج المدرسة، بما ينسجم مع سياسة التعليم الوطنية في التعليم السوري.

وبما أنَ مناهج الفئة (ب) جديدة ولا توجد بعد دراسات كثيرة تناولتها؛ واستمراراً للجهود المبذولة من أجل تطوير وتحديث مناهج اللّغة العربيّة؛ فإنَ الدّراسة الحاليّة ستقوم بتحليل كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)، وبناء عليه يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في السؤال الآتي:

ما درجة توفر مهارات الاستماع والتحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)؟

وعنه يتفرع السؤالين الآتيين:

د- ما مهارات الاستماع والتحدث التي ينبغي توفرها في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)؟

2- ما درجة توفر مهارات الاستماع والتحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)؟

د- أهمية البحث:

1-أهمية مهارات الاستماع والتحدث: فتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى التلاميذ، سوف يؤدي إلى حسن استقبال المعارف والخبرات المختلفة في المواد الدراسية، والتحدّث بطلاقة، وعن طريقهما ينطلق في اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

2- النّتائج التي يمكن أن يسفر عنها البحث من حيث:

2-1- بيان مدى التزام مؤلفي المناهج بالمعايير الوطنية، وتضمين الكتاب مهارات الاستماع والتحدث.

2-2- الكشف للمسؤولين والقائمين على عملية تطوير المناهج عن نواحي القصور في بعض جوانب المقرّر مما يشكل لهم تغذية راجعة لتلافي هذه الجوانب السلبية سعياً نحو تطويرها وتحسين نوعيتها، وعن نواحي القوة في محتوى الكتاب مما يساعد على تعزيزها وتدعيمها.

2-3- قد تفتح الدراسة الحاليّة الطّريق أمام بحوث ودراسات أخرى تتناول كتب اللّغة العربيّة في الصّفوف والمراحل الأخرى، وتركز على أهمية توفر مهارات الاستماع والتحدث في الكتب.

د- أهداف البحث:

د- تحديد مهارات الاستماع والتحدث التي ينبغي توفرها في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب).

2- تعرف درجة توفر مهارات الاستماع والتحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب).

د- **حدود البحث:**

الحدود العلمية: مهارات الاستماع والتحدث المتضمنة في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)، نظراً لأهميته في تهيئة الأطفال المتسربين للعودة إلى صفوفهم الأساسية ومتابعة الدراسة مع أقرانهم.

6- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

-منهاج الفئة "ب": منهاج وطني وضعته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ويمثل برنامج التقوية والتسريع في التعليم البديل، إذ يتم تدريس عامين دراسيين بعام دراسي واحد، ويستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8-15)سنة ولم يسبق لهم الالتحاق في المدارس (لا زالوا أميين)،أو الأطفال المتسربين لمدة عام على الأقل. إذ يُقبل هؤلاء الأطفال في

شعب خاصة ملحقة بمدارس نظامية للتعليم الأساسي وفق سويتهم التعلمية. ويطبق عليهم هذا المنهاج وفق خطة درسية وضعت من قبل وزارة التربية تتيح لهم تجاوز الصفوف (1–8) وفق أربعة مستويات (وزارة التربية،2016، 34).

– **المهارة :** قدرة أو أداء أو نشاط"، يتطّلب خصائص وشروط معينة تميزه من غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطورة ، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودّقة واتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة؛ من خلال التدريب والمران والممارسة(البصيص،2011 ،19).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استخدام تلاميذ المستوى الثالث من منهاج فئة (ب) لمهارات الاستماع والتّحدث في المواقف المختلفة.

– **الاستماع** هو: " فنّ لغوي يشتمل على عمليات معقّدة، وليس مجرّد عملية سماع، لأنّه عملية يعطى فيها المستمع اهتماماً خاصّاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقّاه الأذن من أصوات ورموز لغوية، ومحاولة فهم مدلولاتها، وإدراك الرسالة المتضمّنة في هذه الرموز، عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه وقيمه، ومحاولة تحليل مضمون الرسالة وتفسيرها وتقويمها والحكم عليها، في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لدى المستمع (الأعسر،2001، ص29).

وهو: "مهارة معقدة يعطي فيها الشّخص المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته" (الجفري ،2007، 125).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من مهارات الاستماع اللازمة لتلميذ المستوى الثالث من الفئة ب (يطبق المتعلم آداب الاستماع والإنصات، يثري المتعلم حصيلته اللغويّة، يعبّر عن فهمه النّص المسموع فهماً مجملا، يعبّر عن فهمه النّص المسموع فهماً تفصيلياً، يتذوّق المسموع، يتمثّل المبادئ والقيم المتضمّنة في النّصّ، المسموع في مواقف حياتيّة)، وتقاس بالدرجة التي تظهر بالدرجة درجة توافرها في محتوى الكتاب على معيار تحليل المحتوى المعد لهذا الغرض.

– مهارة التّحـــدث (التّعبير الشّفهي)

فقد عرفه محمود كامل النّاقة(2002، 601) بأنه: "فن نقل المعلومات والمعارف والخبرات والمشاعر والأحاسيس والآراء والرّؤى، والحقائق والمبادئ والمفاهيم والنّظريات من شخص إلى آخر، بحيث يقع كلّ هذا من المستمع موقع القبول والتّفاعل".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من مهارات التحدث اللازمة لتلميذ المستوى الثالث من الفئة ب (يطبّق مبادئ الحديث والحوار، يستعمل مكتسباته اللغوية والمعجمية للتعبير، عن مشاعره وأفكاره موظّفاً ما تعلمه من قواعد اللغة، يعرض فكره بطريقة منظمة للتعبير عن ذاته مستعملاً المعينات والتقنيات الحديثة، يستعمل الصوت والتعبير الجسدي في التواصل للدلالة على مضمون الحديث، يقوّم أداءه في ضوء الجانبين المعرفي والمهاري وفق مؤشرات محدّدة) وتقاس بالدرجة التي تظهر بالدرجة درجة توافرها في محتوى الكتاب على معيار تحليل المحتوى المعد لهذا الغرض.

يطبّق مبادئ الحديث والحوار، يستعمل مكتسباته اللغوية والمعجمية للتعبير، عن مشاعره وأفكاره موظّفاً ما تعلمه من قواعد اللغة، يعرض فكره بطريقة منظمة للتعبير عن ذاته مستعملاً المعينات والتقنيات الحديثة، يستعمل الصوت والتعبير الجسدي في التواصل للدلالة على مضمون الحديث، يقوّم أداءه في ضوء الجانبين المعرفي والمهاري وفق مؤشرات محدّدة.

–كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب): هو كتاب مدرسي صدر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لأول مرو عام 2015– 2016، ويتألف من عشرين درساً موزعاً على (133) صفحة، ويحتوي على مهارات اللغة العربية ومعارفها، وهو مخصص لتدريس تلاميذ المستوى الثالث من منهاج فئة (ب)، ويعادل الصفين الخامس والسادس الأساسيين.

8– منهج البحث وأداته:

– **منهج البحث:** استخدمت الباحثة **المنهج الوصفيّ التّحليليّ:** الذي يعدّ" طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها("المحمودي،2012، 54).

–**أداة البحث: استمارة تحليل الكتاب:** من خلال العودة إلى معايير سابقة، وللمعايير الوطنية التي تمثل الأساس الذي بنيت في ضوئه استمارة تحليل المحتوى؛ للاستفادة منها في بناء معيار جديد يناسب طبيعة الدراسة الحالية لمعرفة مدى توفر مهارات الاستماع والتحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب).

9–مجتمع البحث وعينته:

يشمل المجتمع الأصلي للدراسة كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)؛ أما عينة البحث فهي عينة مقصودة يمثلها محتوى الكتاب المذكور.

10– إجراءات البحث:

د– بناء معيار تحليل الكتاب، وعرضه على مجموعة من المحكمين لبيان مدى صلاحيته لتطبيق الدراسة.

2–بناء استمارة تحليل الكتاب، التي تتضمن: التسلسل، فئة التحليل، وحدة التحليل، الصفحة، المؤشر، التكرار، النسبة المئوية. حيث شملت فئة التحليل: "المهارة"، ووحدة التحليل: العنوان، الجملة، السؤال، التدريب، المثال، التذكرة، النشاط.

التسلسل	فئة التحليل	وحدة التحليل	الصفحة	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية

3–تحليل محتوى المنهاج في ضوء المعيار المصمم.

4–التحليل الإحصائي وتفسير النتائج.

–الدراسات السابقة:

1– Hui &lau (2006) تعليم الدراما: لمسة من الإبداع العقل والتواصل – القدرة التعبيرية للمدرسة الابتدائية مهارات الأطفال في التفكير والإبداع في هونغ كونغ

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الدراما في تنمية القدرات الإبداعية وطلاقة التعبير الشفوي لطلبة الصفين الأول والرابع، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وأداة بحث تصميم أنشطة ومقياس اختبارات، وتكونت عينتها من (126) طالباً وطالبة وزعوا عشوائيا في مجموعتين: تجريبية درست أنشطة صفية على شكل مسرحيات درامية، وضابطة درست أنشطة صفية بالطريقة الاعتيادية، وبعد المقارنات البعدية للاختبارات والتحليلات الإحصائية، كشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القدرات الإبداعية، وطلاقة التفكير لصالح المجموعة التجريبية ولكلا الجنسين.

2–العمارنة (2015): المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

وهدفت الدراسة إلي تعرف المهارات اللغوية وأوزانها النسبية في كتب القراءة المطورة وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى بقصد تحديد ذلك، شملت عينة الدراسة جميع كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية كتاب الطالب فقط، أما أداة الدراسة كانت عبارة عن بطاقة تحليل محتوى التدريبات اللغوية وذلك لتحديد نوع المهارة اللغوية المستهدفة (استماع، تحدث، قراءة، كتابة)، ولكشف جوانب الاهتمام والقصور بالمهارات اللغوية في تلك الكتب. وأظهرت النتائج أن هناك تبايناً كبيراً بين أوزان المهارات الكمية والنسبية في تلك الكتب إضافة إلى أن توزيعها كان عشوائياً، وفى ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

3–مدكور، محمد، مبارك (2016): مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم

هدف البحث إلى تسليط الضوء على مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدي توافرها لديهم. استخدم البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي. وتكونت مجموعة البحث من مجموعة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي من مدارس إدارة غرب القاهرة التعليمية؛ مدرسة النصر مجموعة ضابطة، ومدرسة صدق الوفاء مجموعة تجريبية. كما تمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات الأداء اللغوي الشفوي، واختبار الأداء اللغوي الشفوي، وبطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي. وطبقت أدوات البحث قبلياً وبعدياً ًعلى مجموعة البحث. وأسفرت نتائج البحث عن وجود ضعف تلاميذ مجموعتي البحث في مهارات الأداء اللغوي الشفوي مجتمعة، وفي مهارات الاستماع، وفي مهارات الكلام، وفي مهارات التحدث.

4–الدوسري (2018): تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التواصل الشفهي

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات التواصل الشفهي في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي متمثلا في أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تحليل كتب اللغة الإنجليزية المطورة المقررة على الصف السادس الابتدائي، بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتابي (الطالب والتمارين)، وأعدت الباحثة لهذا الغرض أداة تحليل محتوى في ضوء مهارات التواصل الشفهي، وقد تضمنت (٥٢) مؤشراً توزعت على تسعة مجالات رئيسة هي: خمس مجالات ضمن مهارة الاستماع (التمييز السمعي، التصنيف، استخلاص الفكرة الرئيسة، التفكير الاستنتاجي، تقويم المحتوى)، وأربع مجالات ضمن مهارة التحدث وهي: (نطق الأصوات والكلمات والجمل، اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، إبداء الرأي)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: – مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) بوجه عام متوفرة بدرجة منخفضة في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي، ومهارات الاستماع متوفرة بدرجة منخفضة في محتوى الكتاب، ومهارات التحدث متوفرة بدرجة منخفضة في محتوى الكتاب، وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

5–دراسة شلب الشام(2018): "تقويم محتوى مناهج الفئة"ب" للتعليم الأساسي استناداً إلى مفاهيم حماية الطفل في الجمهورية العربية السورية". هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توفر مفاهيم حماية الطفل في محتوى المستويين الأول والثاني من منهاج الفئة"ب" للتعليم الأساسي، ومن ثم تصميم وحدات دراسية تتضمن بعض المفاهيم التي تمكن الأطفال من حماية أنفسهم من الإساءة والإهمال، تكونت عينة الدراسة من محتوى مقرري العربية لغتي والعلوم في المستويين الأول والثاني من منهاج الفئة"ب"، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت لذلك أدوات بحث هي: قائمة بمفاهيم حماية الطفل التي ينبغي توفرها في منهاج الفئة"ب" للتعليم الأساسي، واستمارة تحليل المحتوى، وبعد الوصول إلى نتائج التحليل تم تصميم الوحدات المقترحة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن المجال الذي حصل على أعلى نسبة تكرارات مقارنة بمجالات حماية الطفل هو مجال حماية الطفل من الإهمال الجسمي، كذلك غياب مفاهيم حماية الطفل من الإساءات بأنواعها الجنسية والنفسية والجسمية بشكل شبه كامل عن محتوى مقررات عينة الدراسة.

6–دراسة عبد الكريم (2020): تحليل موضوعات كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات اللغة العربية

هدف البحث إلى تحليل موضوعات كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ، ولتحقيق الهدف تم إعداد معيار خاص يتكون من (12) عنصراً لمهارة (الاستماع)، و(12) عنصراً لمهارة (التحدث)، و(12) عنصراً لمهارة القراءة، و(12) عنصراً لمهارة الكتابة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت طريقة تحليل المحتوى باستخدام (وحدة الفكرة والجملة)، وتضمنت عينة البحث كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بكافة أجزائها،

ومن أهم نتائجها: توزعت مهارات اللغة العربية بشكل متناسب في عينة كتب اللغة العربية، حيث حصلت مهارة الكتابة المرتبة الأولى بين المهارات، وتلتها مهارة الاستماع، ثم التحدث والقراءة، أما على مستوى الصفوف، فكان الصف الثاني هو بالمرتبة الأولى بين الصفوف، ثم جاء الصف الثالث بالمرتبة الثانية، والصف الأول بالمرتبة الثالثة، وأوصت الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين، وتعزيز دور مشرفي اللغة العربية في تقويم أداء المدرسين لتطوير مهارات اللغة العربية للطلبة.

7- الزيود (2021): تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وتألفت العينة من (131) معلماً ومعلمة ممن يعملون في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب في محافظة العاصمة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، متمثلاً في تصميم أداة الدراسة(الاستبانة) والتي بلغ عدد فقراتها (15) فقرة، وجرى التحقق من صدقها وثباتها .وبينت النتائج أن التقديرات التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت مرتفعة في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التقديرات التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي في تحليل محتوى منهاج اللغة العربية. فيما يختلف عن الدراسات السابقة في العينة المستخدمة، حيث تم التحقق من توفر مهارات الاستماع والتحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب). وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث فمن خلالها تعرفت مهارات الاستماع والتحدث المناسبة للبحث الحالي.

الإطار النظري:

أولاً- الاستماع:

مفهوم الاستماع: الاستماع هو الفن اللغوي الأول من فنون اللغة العربية؛ ويتم الاعتماد عليه في إكساب التلاميذ المهارات اللغوية الأخرى في صفوف التعليم الأولى. والاستماع أول وسائل الإنسان للاتصال بالعالم الخارجي، وهو حجر الزاوية في عملية التواصل، فقد عرفته الجمعية الوطنية لمهارات التواصل بأنه: "عملية استقبال وبناء للمعنى من الحديث المسموع، والاستجابة للرسائل اللفظية وغير اللفظية لفهمها وتقويمها" (National Communicatio Association,1998, 10).

- المكوّنات الأساسية لعملية الاستماع:

نظر بعض الباحثين إلى الاستماع بصورة تفصيلية، فحددوا له خمسة مكونات أساسية وهي:

1-"إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي. 2- فهم مدلول هذه الرموز.

3-إدراك الوظيفة الاتصالية أو "الرسالة" المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق. 4-تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره. 5- نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لذلك." (شحاتة والسمان،2012، 18).

وقد حدد مدكور للاستماع ست **مهارات رئيسة** تحتوي كل منها على عدد من المهارات الفرعية:

ا-مهارة التمييز السمعي: وهي مهارة رئيسة تحتوي على عدد من المهارات الفرعية، منها: التذكر السمعي، تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة، والقدرة على صهر الأصوات فيما يبينها ويسمى بالدمج، وعلى إكمال الناقص من الكلمات، أو الجمل فيما يسمى بالإغلاق.

2-مهارة التصنيف: وهي مهارة تركز على إيجاد العلاقات المعنوية بين الكلمات، والحقائق، والمفاهيم، والأفكار طبقاً لخاصية مشتركة فيما بينها، وتشتمل مهارة التصنيف على عدد من المهارات الفرعية.

3–مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة: وتتطلب هذه المهارة من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية، والحقائق، والمفاهيم الواردة في الموضوع، وهي أعقد من مهارة التصنيف رغم أنها تعتمد عليها لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة، أو المتنافرة، وتشتمل على عدة مهارات خاصة بها.

4–مهارة التفكير الاستنتاجي: من أبرز سمات المستمع الجيد أن يكون قادراً على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبؤ، وحسن التوقع، والتفكير الاستنتاجي مهارة من مهارات الفهم العليا القائمة على التحليل، والتفسير، ومعالجة الأفكار وتشتمل على عدد من المهارات الخاصة بها.

5–مهارة الحكم على صدق المحتوى: هذه المهارة من نوع التفكير التقويمي الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى نقدها بإبراز محاسنها، وعيوبها، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، وتحتوي على مهارات فرعية عديدة.

6–مهارة تقويم المحتوى: وهذه المهارة أيضاً من نوع التفكير التقويمي، وهي من أرقى مهارات التفكير، والفهم على الإطلاق، وهي مهارة لا تقف عند حد إصدار الأحكام في ضوء المعايير الموضوعية؛ بل تتجاوز ذلك إلى التشخيص، والعلاج، فهي تشخص الداء، وتصف له الدواء؛ أي أنها تبرز جوانب القوة، والضعف في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف، وتعزيز أسباب القوة، ولهذا فإن هذه المهارة تتربع على قمة التفكير النقدي، وتعتمد على المهارات السابقة كلها في عملياتها، فهي تتجاوز المهارات السابقة إلى التشخيص والعلاج، وتشتمل على مهارات فرعية خاصة بها (مدكور، 2006، 132) .

يمكن أن نوجز **الأهداف** التي ينبغي أن يعمل برنامج تدريس الاستماع على تحقيقها في مرحلة التعليم الأساسي بالآتي:

1–""تعويد التلميذ على مراعاة آداب الاستماع. 2– تنمية قدرته على إجادة عادات الاستماع الجيد (اليقظة، والانتباه، والمتابعة).

3–تنمية قدرته على تتبّع المسموع والسيطرة عليه. 4 غرس عادة الإنصات بوصفها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة.

د– تنمية قدرته على تعرف الأصوات والكلمات سمعياً والتمييز بينها. 6– تعزيز قدرة التلميذ على تعرّف دور نغمات الكلام في توضيح المعنى. 7– تنمية إحساس التلميذ بأهمية الكلمة المنطوقة ودورها في بناء المعنى.

8–تنمية قدرته على فهم المسموع بدقّة وسرعة وتدبّر .9– إكساب التلميذ القدرة على إدراك غرض المتحدّث، ومقاصده من الحديث. 10– تعزيز التفكير السريع لدى التلميذ ومساعدته على الحكم على المسموع. 11– تنمية قدرة التلميذ على نقد المسموع، وتقويمه، واتّخاذ القرار المناسب بشأنه. 12– تشجيع التلميذ على التساؤل ومناقشة المسموع، مع احترام المتحدّث وتقديره. 13– إكساب التلميذ القدرة على الاستمتاع بالمسموع وتذوقه." (البصيص، 2019، 203–204).

ثانياً: التحدث (التعبير الشفوي):

التحدث هو الفن اللغوي الثاني من فنون اللغة العربية، وله أهمية كبيرة في مرحلة التعليم الأساسي لأنه أداة التلميذ في التعبير عن حاجاته، وفي تواصله التعليمي والاجتماعي. فقد عرفه فينج بأنه: "قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه في البيئة التعليمية والاجتماعية" (Feng,2007, 25).

المكونات الأساسية للتحدث:

التحدث عملية مركبة من عمليات عديدة، ويمكن أن نحدد مكوناتها بالآتي:

د– الاستثارة والرغبة في التحدث. 2–جمع الأفكار وترتيبها. 3–انتقاء الرموز اللفظية المناسبة.

4–نطق الرموز اللفظية. 5–الأداء المعبر والمصاحب للنطق. (البصيص، 2019، 230–232).

هناك من أشار إلى مهارات التحدث، وربط بينها وبين طبيعة عملية التحدث ومكوناتها، فقسم عملية التحدث إلى **جوانب تشتمل على مهارات فرعية** على النحو الآتي:

1-الجانب الفكري: ويمثل مرحلة تفكير المتحدث فيما سوف يتحدث عنه أو فيه، فيهتم هذا الجانب بتحديد الأفكار وانتقائها وترتيبها وتدعيمها بالأدلة والبراهين، وتحديد مدى وضوحها وتنوعها وترابطها، واتصالها بالموضوع الذي يتحدث فيه.

2-الجانب اللغوي: ويكون التركيز فيه على اختيار الكلمات المناسبة، والتعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، واستخدام الجمل والتراكيب السليمة، واستعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، والربط بين العبارات بأدوات الربط المناسبة.

3-الجانب الصوتي: وفيه يركز المتحدث على النطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإتقان نبرة الصوت مع الأساليب المختلفة "التعجب، والاستفهام، والتمنّي"، والتوقف بالصوت الوقفات الصحيحة.

4-الجانب الملحمي: وفيه يركز المتحدث على النظر إلى الآخرين، واستخدام التعبيرات الملحمية من حركات الوجه والجسم والرأس، والإيماءات والإشارات، للتعبير عن المعنى وتجسيده، وزيادة قوة تأثيره في السمع.

5-الجانب التفاعلي الإلقائي: وفيه يكون التركيز على احترام المستمعين ومجاملتهم، واستثارتهم للمشاركة في الحديث، والحرص على التمتع بالثقة والحس الفكاهي. (حافظ، 2005، 9).

يمكن أن نوجز **الأهداف** التي ينبغي أن يعمل برنامج تدريس التحدث على تحقيقها في مرحلة التعليم الأساسي بالآتي:

1-" أن تنمو ثروة التلميذ اللفظية الشفوية. 2-أن يتمكن من تشكيل الجمل وتركيبها. 3- أن يتمكن من تنظيم الأفكار في وحدات لغوية. 4-أن يتحسن هجاؤه، ونطقه وإلقاؤه. 5-أن يصبح قادراً على استخدام التعبير القصصي. 6-أن يستطيع وصف المواقف التي حدثت أمامه أو حكيت له شفوياً. 7- أن يكون قادراً على استخدام عبارات المجاملة استخداماً سليماً في المناسبات المختلفة.

8-أن يكون قادراً على مراعاة آداب التحدث" (البصيص،2019، 241).

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول أحداثاً وظواهر معينة بالدراسة من حيث وصفها، وتحليلها كما هي دون التدخل في مجرياتها.

مجتمع البحث وعينته: يشمل المجتمع الأصلي للدراسة كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب). أما عينة البحث فهي عينة مقصودة يمثلها الأنشطة والتدريبات المتضمنة في محتوى الكتاب المذكور. والجدول الآتي يوضح بالتفصيل مواصفات عينة البحث:

الجدول رقم (1): يوضح مواصفات كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)

عنوان الكتاب	عدد الدروس	عدد الصفحات
كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)	**20**	**132**

أدوات البحث: 1-استمارة تحليل الكتاب: وهو عبارة عن قائمة بمهارات الاستماع والتحدث اللازم تضمينها في محتوى كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)، وتمثل الأساس الذي بنيت في ضوئه استمارة تحليل المحتوى.

2- تصميم استمارة تحليل الكتاب، التي تتضمن: التسلسل، فئة التحليل، وحدة التحليل، الصفحة، المؤشر، التكرار، النسبة المئوية. حيث شملت فئة التحليل: "المهارة"، ووحدة التحليل: السؤال، التدريب، المثال، التذكرة، النشاط.

التسلسل	فئة التحليل	وحدة التحليل	الصفحة	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية

وقد بلغ عدد وحدات التّحليل في الكتاب (20)، وفي أثناء التّحليل اعتمدت الباحثة الخطة الآتية:

1-تحصر المهمة أو المهام المطلوب إنجازها في كل سؤال، وتعامل كل مهمة على أنها سؤال مستقل، وتحدد المهام بإحدى الطّرق الآتية أو بها جميعاً وفق تنوعها:

1–تحصر أدوات الاستفهام الواردة بنص السّؤال حيث تمثل كل منها مهمة مستقلة.

2– تحصر أفعال الأمر الواردة بنص السّؤال حيث يمثل كل منها مهمة مستقلة.

3– تستنبط المهارة من المهمة الأساسية المطلوب إنجازها، وتكتب في خانة المهارة، ثم تنسب إلى المؤشر المناسب.

– **تستنبط المهارة وفق المعايير الآتية:** –تقرأ جملة الاستفهام، أو جملة الأمر، أو المعطوف عليها بعناية؛ فقد تشير مباشرة إلى المهارة المطلوبة: – إذا تعذر استنباط المهارة من خلال نص الجملة، فإن الأمر يتطلب العودة إلى الموضوع الذي يدور حوله السّؤال لاستنباط المطلوب.

وقد لاحظت الباحثة أنّ وحدة التّحليل يمكن أن تنتمي إلى أكثر من فئة من فئات التّحليل نظراً لخصوصية اللّغة العربيّة، ونظراً لوجود هذا التّداخل نسبت الباحثة وحدة التّحليل إلى الفئة الأكثر مناسبة.

– وتم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة.

4– التأكد من ثبات التحليل: وبعد الانتهاء من التّحليل تمّ عرضه على اثنين من المحللين للتأكد من ثبات التّحليل فيما بين الباحثة والمحللين، وفيما بين المحللين نفسيهما، وطبقت الباحثة معامل الثّبات وفق معادلة هولستوي بعد أن اجتمعت بهما أكثر من مرة، وتناقشت الباحثة مع كل منهما على حدة بوحدات التّحليل، وفئات التّحليل.

معادلة هولستوي هي: " $C.R = \frac{2M}{N1+N2}$

M: عدد الوحدات التي يتفق عليهما المحللان.

N1+N2 : مجموع الوحدات التي حللت " (طعيمة، 2004، 178).

وقد رمزت للباحثة بالحرف (أ) وللمحكم الأول بالرّمز (ب) وللمحكم الثّاني بالرّمز (ج).*

الجدول رقم (2): النّسبة المئوية لمعامل الثّبات في كتاب العربية لغتي ومدى الاختلاف والاتفاق.

المحللان	خلاف	اتفاق	النّسبة المئوية للاتفاق
أ و ب	2	18	0.90
أ و ج	3	17	0.85
ب و ج	1	19	0.95

ملاحظة: أهملت الباحثة الرّقم بعد الفاصلة الذي جاء أقل من (0.5) وجبرت الرّقم الذي جاء أكثر من (0.5).

بعد التّأكد من أنّ معامل الثّبات في تحليل كتاب العربيّة لغتي عال ومقبول، قامت الباحثة بتفريغ تحليلها في الجدول الذي يوضح مدى تحقيق الكتاب للمهارات، وإظهار نسبة توفر كل مهارة ودرجة تحقق كلّ منها، فجاء الجدول (2) الذي يبين النّسب المئوية لتحقق مهارات الاستماع في الكتاب، وجدول (3) لتوفر مهارات التحدث.

وقد استخرجت الباحثة النّتائج من استمارة التّحليل باتباع الخطوات الآتية:

النّسبة المئوية للفئة الفرعية = تكرار الفئة ×100/ مجموع تكرار الفئات الكلي في الصّف.

–بعد ذلك تمّ تحويل نسبة توفر كل فئة إلى درجة توفر تتراوح بين (0–100).

– ثمّ تمّ إعطاء حكم وصفي لتوفر الفئة (متوفرة بدرجة كبيرة جداً، متوفرة بدرجة كبيرة، متوفرة بدرجة متوسطة، متوفرة بدرجة ضعيفة، متوفرة بدرجة ضعيفة جداً، معدومة)؛ بناءً على نسبة توفره استناداً إلى مفتاح التّصحيح الآتي:

(0) معدومة، أقل من (20) ضعيفة جداً، (من20% وأقل من 40%) ضعيفة، (من40% وأقل من 60%) متوسطة، من 60% وأقل من 80%) كبيرة، (من80% إلى 100%) كبيرة جداً.

الجدول رقم (3): تكرارات ونسب ودرجات توفر المهارات الفرعية للاستماع

المعيار	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر
1–يطبق المتعلم آداب الاستماع والإنصات	يتجنّب المشتتات بأنواعها: (العبث بما أمامه، النظر من النافذة)	0	%0	معدومة
	يستجيب إلى الإرشادات الأساسية في الصف.	0	%0	معدومة
	يراعي آداب الاستماع والإنصات(:الانتباه إلى المتكلم الجلسة الصحيحة التفاعل مع الراوي)....	0	%0	معدومة
	ينتبه لحديث طويل نسبياً حتى النهاية.	0	%0	معدومة
	يبدي رغبة في الاستماع إلى الآخرين	0	%0	معدومة
2–يثري المتعلم حصيلته اللغويّة	يتعرّف الكلمة والجملة والفقرة والمقطع.	0	%0	معدومة
	يذكر كلمات تدل على مجال محدد (حركة–صوت..)	0	%0	معدومة
	يذكر مفرد كلمة وجمعها.	0	%0	معدومة
	يحدد معنى الكلمات الجديدة المسموعة من السياق.	0	%0	معدومة
	يذكر أضداد كلمات وجموعها.	0	%0	معدومة
	يحاكي نمطاً لغوياً في جملة محدّدة.	0	%0	معدومة
	يحلل الأسلوب اللغوي(صور–سمات–ألفاظ–تراكيب–مرادف–ضد– جمع– أسلوب وصفي)	0	%0	معدومة
	يدلُّ على الضبط الصحيح لما يسمع.	0	%0	معدومة
3–يعبّر عن فهمه النّص المسموع فهماً مجملا	يضع أكثر من عنوان للنص الذي استمع إليه.	0	%0	معدومة
	يحدد الفكرة العامة.	0	%0	معدومة
	يذكر الموضوع الذي يدور حوله النصّ.	0	%0	معدومة
	يعلق على ما يستمع إليه التعليق المناسب.	0	%0	معدومة
	يستخلص موقف المتكلم من الموضوع الذي يتناوله	0	%0	معدومة
4–يعبّر عن فهمه النّص المسموع فهماً تفصيلياً	يصمم بطاقة تعريف بالنّصّ	0	%0	معدومة
	يميز الكلمات والعبارات التي تحمل مشاعر وانفعالات متباينة من بعضها.	0	%0	معدومة
	يكشف الأخطاء فيما يستمع إليه.	0	%0	معدومة
	يذكر معلومات وردت في النصّ.	0	%0	معدومة
	يحدد عناصر القصة	0	%0	معدومة
	يحكم على شخصيّات القصة المسموعة.	0	%0	معدومة
	يدرك نوع الانفعال فيما يسمع.	0	%0	معدومة
	يتوقع نهاية قصة مسموعة.	0	%0	معدومة
	يلخص القصة شفوياً مراعياً عناصرها.	0	%0	معدومة
	يوضح بعض التفاصيل الواردة في النصّ.	0	%0	معدومة
	يحدد الشخصيات في النص المسموع.	0	%0	معدومة
	يذكر أمثلة عن سمات أسلوب النصّ.	0	%0	معدومة
	يرتب أحداث القصة ترتيباً زمنياً.	0	%0	معدومة

	يعيد سرد النصّ مراعياً قواعد السرد(:العنوان، المؤلّف، الحوادث).	0	%0	معدومة
	يفسر أسباب حدوث حوادث القصة.	0	%0	معدومة
	يستخلص الدروس المستفادة من القصة.	0	%0	معدومة
	يلخص حوار الشخصيات.	0	%0	معدومة
5–يتذوّق المسموع	يبدي إعجابه ببعض العبارات الواردة في النص ويذكر السبب.	0	%0	معدومة
	يحدّد نوع الانفعال في بعض عبارات النص المسموع.	0	%0	معدومة
	يوازن بين عبارتين مسموعتين ويشير إلى الأجمل منهما معللاً.	0	%0	معدومة
	يحدد أركان الصورة البيانية.	0	%0	معدومة
6- يتمثّل المبادئ والقيم المتضمّنة في النّصّ المسموع في مواقف حياتيّة		0	%0	معدومة
المجموع		0		

من خلال دراسة الجدول السابق رقم (2) نلاحظ أن مهارات الاستماع لم توفر؛ حيث لم ترد في الكتاب، سواء من خلال تدريبات متضمنة في دروس أخرى، أو من خلال إفراد دروس خاصة بمهارة الاستماع. وهذا يدل على إهمال هذه المهارات على الرغم من أهميتها في هذه المرحلة، وعلى الرغم من تأكيد المعايير الوطنية عليها، حيث جاء في مقدمة الكتاب أن لجنة التأليف راعت التركيز على المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وأنه روعي في تناول النصوص المخصصة للقراءة تنمية مهارات الاستماع، وربما هذا مبرر لأنّ فلسفة منهاج ب تؤكد أهمية القراءة والكتابة للتعويض على حساب الاستماع والتحدث، ولأنّ مهارة الاستماع يدرب عليها تلقائياً أثناء سير الدروس نظراً لخصوصية اللغة العربية وتكاملها إذ لا يمكن فصل مهارة عن مهارة أخرى، مع ذلك ينبغي للمعلم تدارك هذا الجانب والتركيز في الكتاب، مهارة الاستماع فكثير من المعلمين يهملونها حتى لو أفرد لها دروس خاصة؛ لذا ينبغي إعادة النظر في الكتاب وتضمينه لمهارة الاستماع نظراً لأهميتها في هذه المرحلة وفي باقي المراحل الدراسية، فهو من أكثر المهارات استخداماً، وقد أثبت الباحثون أن الإنسان يمارس الاستماع أكثر بثلاثة أضعاف مما يمارس القراءة، فجل الناس يقضون معظم وقتهم في الاستماع. كما أنّ الاستماع هو المهارة اللغوية الأكثر شيوعاً واستخداماً في البرنامج المدرسي، إذ إن معظم أوقات الحصص داخل الفصول تخصص للعمل الشفوي.

الجدول رقم (4):تكرارات ونسب ودرجات توفر المهارات الفرعية للتحدث

المعيار	مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر
يطبّق مبادئ الحديث والحوار	يتغاضى عن التفاصيل البسيطة.	0	%0	معدومة
	يحافظ على تسلسل الفكر وترابطها.	0	%0	معدومة
	يبقى ضمن الموضوع المطروح.	0	%0	معدومة
	يقبل على مستمعيه بوجهه.	0	%0	معدومة
	يجذب المستمعين إليه(التنقّل أثناء الكلام، النظر إلى جميع الحاضرين، الصوت المنخفض).	0	%0	معدومة
	يواجه الخطأ في الكلام بهدوء (ضبط النفس، عدم القيام بحركات تشير إلى الخطأ، عدم الارتباك).	0	%0	معدومة
	يتحدث بسهولة ويسر.	0	%0	معدومة

	يجامل محدثه بالابتسام أو الإغناء أو الإيحاء.	0	%0	معدومة
	يهتمّ بآراء محدّثه.	0	%0	معدومة
	يبدي رأيه مناقشاً الرأي الآخر.	0	%0	معدومة
يستعمل مكتسباته اللغوية والمعجمية للتعبير عن مشاعره وأفكاره موظّفاً ما تعلمه من قواعد اللغة	يصوغ أسئلة مستعيناً بنماذج محددة.	0	%0	معدومة
	يصنف آراء الآخرين حول مسألة.	5	2,48%	ضعيفة جداً
	يستعمل المفردات في حقلها الدلالي.	0	%0	معدومة
	يستعمل المفردات بمعناها الحقيقي.	0	%0	معدومة
	يصف الشخصية التي يراها في الصورة وصفاً خارجياً مع بعض الوصف الداخلي، مراعياً: – ذكر الأشياء البارزة في الصورة التي يراها. – استقراء تفاصيل الصورة – .تحديد الصفات الداخلية والخارجية للشخصية.	14	6,96%	ضعيفة جداً
	يصف مكاناً مستعيناً ببطاقات مصممة سابقاً، مراعياً: –تتبّع التفاصيل المهمّة في المكان – .إعادة صوغ المعلومات الواردة في وصف المكان بأسلوبه.	8	3,98%	ضعيفة جداً
	يلقي حديثاً في الإذاعة المدرسيّة.	0	%0	معدومة
	يسرد قصة أمام زملائه.	3	1,49%	ضعيفة جداً
	يجري مقابلة مع أحد زملائه مستعيناً بأسئلة معدّة سابقاً مراعياً – :صوغ عبارات الترحيب المناسبة بالضيف. –صوغ أسئلة مستعيناً بنماذج محددة. –ختم المقابلة بالعبارات المناسبة.	0	%0	معدومة
يعرض فكره بطريقة منظمة للتعبير عن ذاته مستعملاً المعينات والتقنيات الحديثة	يخطط لإعلان مسموع أو مكتوب.	0	%0	معدومة
	يستعين بالوسائل التوضيحية في أثناء وصفه المكان(مسطرة، أقلام ملوّنة).	0	%0	معدومة
	يلتزم بالوقت المعطى له للإعداد أو للعرض.	0	%0	معدومة
	يستعين بمراجع ورقيّة أو إلكترونيّة لتحضير موضوعه الإذاعيّ.	0	%0	معدومة
	يوضح أفكاره ببعض الأمثلة والشواهد.	0	%0	معدومة
	ينسق الأفكار والمعلومات المتوفرة لديه.	0	%0	معدومة
	يربط الجمل بروابط مناسبة.	0	%0	معدومة
يستعمل الصوت والتعبير الجسدي في التواصل للدلالة على مضمون الحديث	يستعمل بعض مهارات التواصل في أثناء الكلام للتفاعل مع الآخرين(إجالة النظر بالحاضرين، الابتسام والإيماء)...	0	%0	معدومة
	يعبّر بالصوت عن بعض الانفعالات والعواطف(الغضب، الخوف، الارتباك).	0	%0	معدومة
يقوّم أداءه في ضوء الجانبين المعرفي والمهاري وفق مؤشرات محدّدة.		0	%0	معدومة
المجموع		**30**		

من خلال دراسة الجدول السابق رقم (2) نلاحظ: هناك مهارات لم تتوفر؛ حيث لم ترد في الكتاب، سواء من خلال تدريبات متضمنة في دروس أخرى، أو من خلال إفراد دروس خاصة بمهارة التحدث؛ وهذه المهارات هي: يصوغ أسئلة مستعيناً

بنماذج محددة، يستعمل المفردات في حقلها الدلالي، يستعمل المفردات بمعناها الحقيقي، يلقي حديثاً في الإذاعة المدرسيّة، يجري مقابلة مع أحد زملائه مستعيناً بأسئلة معدّة سابقاً مراعياً: – صوغ عبارات الترحيب المناسبة بالضيف، – صوغ أسئلة مستعيناً بنماذج محددة، ختم المقابلة بالعبارات المناسبة، يخطط لإعلان مسموع أو مكتوب، يستعين بالوسائل التوضيحية في أثناء وصفه المكان (مسطرة، أقلام ملوّنة)، يلتزم بالوقت المعطى له للإعداد أو للعرض، يستعين بمراجع ورقيّة أو إلكترونيّة لتحضير موضوعه الإذاعيّ، يوضح أفكاره ببعض الأمثلة والشواهد، ينسق الأفكار والمعلومات المتوفرة لديه، يربط الجمل بروابط مناسبة. يستعمل بعض مهارات التواصل في أثناء الكلام للتفاعل مع الآخرين (إجالة النظر بالحاضرين، الابتسام والإيماء.)، يعبّر بالصوت عن بعض الانفعالات والعواطف (الغضب، الخوف، الارتباك).

وتحقق باقي المهارات بنسب ضعيفة جداً، وهي بالتسلسل على النحو الآتي: 1– في المرتبة الأولى: يصف الشخصية التي يراها في الصورة وصفاً خارجياً مع بعض الوصف الداخلي، مراعياً: – ذكر الأشياء البارزة في الصورة التي يراها – استقراء تفاصيل الصورة، – تحديد الصفات الداخلية والخارجية للشخصية وبنسبة تحقق 6,96% وبدرجة تحقق ضعيفة جداً.2–في المرتبة الثانية: يصنف آراء الآخرين حول مسألة وكانت نسبة توفرها 2,48% وبدرجة توفر ضعيفة جداً.

د– في المرتبة الثالثة: – يصف مكاناً مستعيناً ببطاقات مصممة سابقاً، مراعياً – : تتبّع التفاصيل المهمّة في المكان، إعادة صوغ المعلومات الواردة في وصف المكان بأسلوبه وبنسبة 3,98% وبدرجة تحقق ضعيفة جداً، يسرد قصة أمام زملائه، 1,49% وبدرجة توفر ضعيفة جداً. مع العلم أن المهارات المحققة في الكتاب، كانت متضمنة في دروس مهارات أخرى (القراءة، التعبير الكتابي)، ولم يتم إفراد دروس خاصة بمهارة التحدث، وربما هذا مبرر لأنّ فلسفة منهاج ب تؤكد أهمية القراءة والكتابة للتعويض على حساب الاستماع والتحدث، ولأنّ مهارة التحدث يدرب عليها تلقائياً أثناء سير الدروس نظراً لخصوصية اللغة العربية وتكاملها إذ لا يمكن فصل مهارة عن مهارة أخرى، مع ذلك ينبغي للمعلم تدارك هذا الجانب والتركيز في الكتاب مهارة التحدث فكثير من المعلمين يهملون مهارة التحدث حتى لو أفرد لها دروس خاصة؛ نظراً لأهميتها حيث تعد كواحدة من المهارت اللغوية الأساسية والوسيلة الأولى في التواصل مع الناس؛ فهي من أكثر الأنشطة اللغوية شيوعا وانتشاراً في الحياة العملية والعلمية والاجتماعية، إذ يرى الكثير من الباحثين اللغويين أنها تشكل ما يقارب (95%) من النشاط اللغوي الممارَس، كما أنها من أهم المهارات اللغوية في الحياة الدراسية، لأنها تساعد في نقل أفكار ومعارف التلاميذ إلى الآخرين.

مقترحات البحث:

– تضمين مهارات الاستماع في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب).

–تضمين مهارات التحدث في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب).

–إجراء مراجعة لكتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)؛ لزيادة نسبة مهارات التحدث التي كانت نسبتها ضعيفة جداً فيه.

– الأخذ بعين الاعتبار، لدى واضعي المناهج السورية، التوازن والشمول في نسب توزيع مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الاستماع) في كتاب العربية لغتي للمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب)، ولباقي المستويات.

–تقويم محتوى مقررات العربية لغتي في المستويات الأخرى من منهاج الفئة (ب)؛ للتأكد من توفر مهارات الاستماع والتحدث فيها.

11- مراجع البحث:

د- البصيص، حاتم (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة السوريّة للكتاب، وزارة الثقافة، الجمهورية العربيّة السوريّة.

2-الجفري، قيس(2007). مهارات الاستماع وكيفية التدريب عليها، htt://ar.shvoong.com/books

د- حافظ، وحيد (2005). المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، (6)1-60.

د- الدوسري، خلود بنت شبيب بن سعيد(2018). تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التواصل الشفهي، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط،34☹2) 589 – 628.

د- الزيود، خلود (2021). تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، (3)21-38.

6-شلب الشام، قمر (2018). تقويم محتوى مناهج الفئة "ب" للتعليم الأساسي استناداً إلى مفاهيم حماية الطفل في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البعث.

7-شحاتة، حسن (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

8-شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

9- طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

10- عبد الكريم، أسماء (2020). تحليل موضوعات كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات اللغة العربية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (58) 354-374.

11-العدوي، غسان (2006). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها-دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، مجلة جامعة دمشق، 25☹3+4) 575-598.

12-العمارنة، عماد (2015). المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، السعودية ، 1(1) 236-282.

13- المحمودي، محمّد سرحان علي (2012). مناهج البحث العلمي، ط3، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنية.

14-مدكور، علي(2006). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.

15- مدكور، علي أحمد ومحمد، صابر عبدالمنعم وأحمد حمدي أحمد محمد(2016). مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم، العلوم التربوية، القاهرة ،24☹4) 3-30.

16-المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية (2016). وثيقة المعايير الوطنية لمادة اللغة العربية، وزارة التربية، دمشق.

17-الناقة، محمود (2000). الاختبار الشفهي، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، (2) 595-601.

18-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2015). العربية لغتي المستوى الثالث منهاج الفئة (ب)، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.

19- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، (2015). آلية تطبيق منهاج الفئة "ب" بالتعاون بين وزارة التربية ومنظمة اليونيسيف، تاريخ الدخول: 2021/1/29. Mode.gov.sy

المراجع الأجنبية:

1-Feng, Z., (2007). The Perceptions of Chinese Junior High and Senior High Students Regarding the Teaching and Learning of English Listening and Speaking Skills. Unpublished Ph.D. Dissertation, Texas Tec University.

2- Hui ,A. ,and Lau , S. (2006) . *Drama education: a Touch of the Creative Mind and Communicative –Expressive Ability of Elementary School Children Hong Kong Thinking Skills and Creativing* , 1 (*1*) :. 34 – 40

3-National Communicatio Association (1998). Competent Communicators K-12 Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements. Non Classroom Guides. ERIC Document Reproduction service. No.ed475743.

درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس

د. دارين محمود سوداح*

(الايداع:10 تشرين الأول 2021،القبول:10 نيسان 2022)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس، تم تطبيق البحث على عينة مكونة من (165) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى، ودراسة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي ولهذا الغرض تم تطبيق استبانة مكونة من (25) بنداً في مجال طرائق التدريس، وأظهرت النتائج ترتيباً للاحتياجات التدريبية حسب الأهمية من وجهة نظر عينة البحث منها اختيار طرائق التدريس الملائمة للتلاميذ في المرتبة الأولى من حيث الحاجة التدريبية. كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح طلبة الإجازة، ولمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

وفي ضوء النتائج قدم البحث بعض المقترحات منها ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلم التعليم الأساسي، الدورات التدريبية، طرائق التدريس.

*المدرس المتفرغ في كلية التربية– جامعة حماه.

The degree of Need to training courses for Teachers in First Stage of Basic Learning in teaching methods

Dr.Dareen Soudh*

(Received:10 October 2021,Accepted:10 April 2022)

Abstract:

The present search aimed to determine the degree of need of teachers in the first episode of basic stage to training courses in the field of teaching methods, the search has been applied on a sample of (165) teacher in the first episode, and study the effect of gender, academic qualification and number of years of experience variables in the training needs, the search adopted the descriptive analytical method, for this purpose a questionnaire consisting of (25) item has been applied, results showed an arrangement of training needs perceptually important including choosing the appropriate teaching methods for students in the first place, there were statistically significant differences according to the gender for males , academic qualification for vacation students and number of years of experience for teachers with more than 10 years' experience, in light of the results, the research presented some suggestions including the need for training courses to stem from the needs of teachers.

Keywords : Training needs, ,Primary education teacher, Training Courses, teaching methods

*Teacher – Faculty of Education – Hama university.

1- مقدمة البحث:

في ظل التقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي والذي يتسم بالتغير الكمي والكيفي السريع في المعرفة العلمية وتطبيقاتها خاصة ما يحدث في مجال التربية من تطور نتيجة للأبحاث العلمية المستمرة واستخدام التقنيات الحديثة، مما يتطلب محافظة المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات الحديثة في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية ومنها طرائق وأساليب التدريس.

ولمواجهة هذا التحدي الكبير فإنه يجب على المعلم أن يكون في مرحلة تدريب مستمر خلال حياته المهنية حتى يمكنه من ملاحقة كل جديد في مجال عمله ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائه.

ويمكن القول أن تدريب المعلم أثناء الخدمة أهم بكثير من إعداده قبلها وذلك لأن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة والتي لا بد منها أن تستمر مع المعلم ما دام على رأس عمله، وما دامت هناك معارف وعلوم وأفكار وطرائق تدريس جديدة. "ونظراً لأهمية المعلم وما يقوم به من أدوار في إعداد الكفايات البشرية للمجتمع فمن الضروري أن ينال المعلم من العناية والاهتمام بالقدر الذي يتناسب مع الدور الفاعل الذي يقوم به، فهناك الكثير من المعلمين لم يتلقوا الدورات التدريبية الخاصة بالمناهج وطرائق التدريس وأساليبه المتنوعة وغيرها من الأمور التربوية اللازمة" **(الهاشمي، عبد الرحمن، 2009، 84).**

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة يشكل ضرورة ملحة في جميع الوظائف والمهن والأعمال التي تتطلب نمواً مستمراً في عناصرها البشرية حتى يمكنها مواكبة التغيرات السريعة والمتطورة في مجالات عملها، "فإن التدريب في مجال التربية يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد مطلباً لأن مجالات التربية كثيرة ومتعددة وتتطور باستمرار". **(قشطة، 2004، 15).**

"ومهما استخدمت طرائق وأساليب تدريس حديثة ومهما تحددت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرائق وأساليب تدريس، فإن هذا كله لا يؤدي في الغالب إلى تحقيق الأهداف المتوقعة، إذ أن ذلك يعتمد على نوع المعلم ومستواه، ومدى ما يملكه من كفاءات تساعده على ممارسة المهنة، وتعلم تلامذته كيف يفكرون، وكيف يستفيدون مما تعلموا في سلوكهم واستغلالها في توجيهه نحو فهم الحقائق وتفسير الحوادث والظواهر وتحليلها" **(الفرا، 2006، 50).**

كما تبين الدراسات والأبحاث أن التحدي الكبير الذي يوجهه المعلمون هو إمكانية تطبيق طرائق تدريس فعالة في غرفة الصف، ويمكن تعريف وطرائق التدريس: "الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المعلم ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، ومجموعة الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الصف عند تدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين، ويحتاج المعلم إلى أن يكون قادراً على تقديم المادة العلمية وإثارة الاهتمام والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة" **(الألوسي، 2021، 106).**

"ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم على جميع القائمين على العملية التربوية الاهتمام بالمعلم وتحفيزه وإكسابه جميع الخبرات والمهارات والقدرات اللازمة أثناء الخدمة وقبلها، وقد حرصت الدول والمجتمعات على إعطاء المعلم دورات تدريبية لتنميه مهاراته وقدراته وخبراته وتحسين مستواه الثقافي والفكري لضمان جودة العملية التعليمية" **ريتش (Rich, 2015).**

ويمكن أن نُعرف التدريب أثناء الخدمة للمعلمين على أنه بذل الجهود بهدف تغيير سلوك المعلم، وتطوير مهاراته وقدراته وذلك بعد التحاقه بالعمل في المدرسة، ولا تقتصر برامج التدريب أثناء الخدمة على المعلمين الجدد بالميدان، ولكنها للمعلمين كافة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، ولا بد من الإشارة إلى أن برنامج التدريب المستمر هو أحد البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية لتدريب المعلمين والمدرسين من كافة مراحل التعليم في القطر العربي السوري تدريباً مستمراً، بهدف تحسين مستوى المعلمين وتجديد أساليبهم التعليمية والطرائق التي يتم استخدامها في التدريس في أثناء الخدمة وهذا التدريب قد يأخذ أشكالاً عديدة منها الورشات التدريبية، أو التسجيل بمساقات محددة تقدمها مؤسسات التعليم العالي، أو الالتحاق بدورات تقدمها

المؤسسات المحلية التي يعمل فيها، ونستنتج أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال طرائق التدريس قبل تصميم أي برنامج تدريبي يهدف إلى إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة، والتعرف إلى أهم طرائق التدريس الحديثة والاستفادة منها.

2- مشكلة البحث:

يعاني الكثير من المعلمين من مشكلة ضعف القدرة على تطبيق طرائق تدريس حديثة ومتنوعة في غرفة الصف وبما يتناسب مع المواد الدراسية المختلفة ولا سيما في ظل مجموعة من المشكلات التي تحول دون التطبيق الفعال لطريقة التدريس التي يرغب المعلم في تطبيقها لعل من أهمها تدني معرفة المعلمين بطرائق التدريس الحديثة لضعف منظومة النمو المعرفي المستمر للمعلم ووجود فجوة بين الجوانب النظرية التي تعلموها والجوانب التطبيقية المطلوبة في أدائهم التدريسي، وتدني تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثنائها في التخطيط والتنفيذ والتقويم لطرائق التدريس الحديثة، وكثرة متطلبات التطبيق مع ضيق وقت الحصة الدرسية والزيادة الكبيرة في أعداد التلامذة داخل الصف وصعوبة ضبط الصف، ونقص الوسائل التعليمية بشتى أنواعها والمناسبة لتطبيق الطريقة المختارة، وقصور التدريب التربوي في توفير نماذج حقيقية ملموسة للتدريس بالطرائق الحديثة، وتعود التلامذة على النمط التقليدي المعتمد على الاستظهار والحفظ.

وقد بينت التجربة الميدانية أن التغلب على هذه المشكلات يكون من خلال تدريب المعلمين على تقبل الطرائق الحديثة وزيادة دافعيتهم نحو استخدامها وتعميق قدراتهم وتنمية مهاراتهم في التعامل مع هذه المشكلات، "من خلال التدريب المستمر أثناء الخدمة بما يكفل للمعلم تقبل الجديد والمحافظة على مستوى عال من الكفاءة" (الأحمد، 2004، 31).

ومن الدراسات التي هدفت تقييم البرامج التدريبية بينت بعض الدراسات أن الدورات التدريبية وخاصة في مجال طرائق التدريس ليست بالمستوى المطلوب، كما عقدت عدة دورات تدريبية في سورية تحت رعاية وزارة التربية السورية منها دورة تدريبية لتحديد الاحتياجات التدريبية للأطر التدريسية في المدارس تم تنفيذها في وزارة التربية السورية بتاريخ (2021/2/16)، ودورة تدريبية مركزية تعليمية في مادة مجال طرائق التدريس بمحافظة حماة يوم (2019/11/7) مدتها عشرة أيام، ودورة تدريبية في المحافظات كافة على المناهج المطورة للمعلمين بتاريخ (2019/1/7) لمدة 9 أيام تدريبية بناءً على خطة التدريب الخاصة بكل محافظة، ودورة تدريبية لتطوير المهارات التدريسية والتعليمية في المجمعات التربوية في مدينة الرقة السورية بتاريخ (2018/9/6)، مما يدل على الأهمية الكبيرة والحاجة الماسة لعقد مثل هذه الدورات التدريبية للمعلمين في مجالات متنوعة منها طرائق التدريس للوقوف على أهم المستجدات العلمية في هذا المجال وتحيد أهم نقاط القوة والثغرات الواجب إيجاد حل لها.

وقد لوحظ من خلال مزاولة الباحثة لمهنة التدريس في سنوات سابقة والإشراف على مكتب التربية العملية في كلية التربية وقيامها بعدد من الدورات التدريبية للمعلمين شكوى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من تشابه الموضوعات المطروحة والتقاء الدورات التدريبية المختلفة عند أكثر من مفصل، مما ولد لدى الباحثة دافعاً لإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (20) معلماً ومعلمة من الذين يعلّمون الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي في مدينة حماة، يدرسون في مدارس متنوعة من مدارس الحلقة الأولى في حماة لتحديد أهم احتياجاتهم التدريبية في مجال طرائق التدريس وهم من مشرفي مقرر التربية العملية في كلية التربية بجامعة حماة تم توزيع استبانة لهم تضمنت سؤال مفتوح حول أهم الدورات التدريبية التي يحتاج إليها معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وطُبقت هذه الدراسة على العينة المختارة في الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020)، وبتحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية ظهر أن غالبية أفراد العينة وبلغت نسبة إجاباتهم (70%) أكدوا أنهم بحاجة إلى دورات تدريبية تدعم احتياجاتهم في مجال طرائق التدريس وخاصة التدريب على استخدام طرائق تدريس واستراتيجيات حديثة متنوعة منها استراتيجيات التعلم النشط وما يندرج تحت النظرية البنائية.

لذلك افتُرض أن هناك قصوراً في فعالية تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن القيام بوظيفتها وتحقيق أهدافها ولا سيما في مجال طرائق التدريس، ويرجع ذلك إلى وجود فجوة كبيرة بين الاحتياجات الفعلية للمتدربين وبين برامج التدريب التي لا تعبر عن الاحتياجات الحقيقية والفعلية للمعلمين مما يتطلب ضرورة مشاركة كافة الفئات المعنية بعملية التدريب في تحديد الاحتياجات التدريبية، وقيام متخصصين وذوي خبرة في مجال المناهج وطرائق التدريس بتنفيذ مثل هذه الدورات التدريبية.

لذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس من وجهة نظر المعلمين؟

3- أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الأمور الآتية:

1- 3- الكشف عن أهمية الدورات التدريبية للمعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مجال طرائق التدريس.

2- 3- قد يساعد على بناء برامج تدريبية بالاستناد إلى أهم الدورات التدريبية.

3- 3- قد يساعد في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب من خلال مقارنة المهارات والكفاءات المتاحة.

4- 3- قد يقدم لنا عدداً من المقترحات التي قد تساعد المسؤولين عن التدريب على تطوير برامج تدريب المعلمين وتشجيع المعلمين ودعمهم لتطبيق طرائق تدريس حديثة.

4- أهداف البحث وأسئلته:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4-1- ما درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس؟

4-2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم صف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مجال طرائق التدريس كما يراها المعلمون تبعاً لمتغير الجنس؟

4-3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم صف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مجال طرائق التدريس كما يراها المعلمون تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

4-4- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم صف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مجال طرائق التدريس كما يراها المعلمون تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

5- فرضيات البحث: للإجابة عن أسئلة البحث السابقة تم صوغ الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

5-1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى متغير الجنس.

5-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

5-3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

6- متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة:

-متغير الجنس وله مستويان: ذكور- إناث

-متغير المؤهل العلمي وله مستويان: إجازة (علم صف)، دبلوم.

- متغير سنوات الخبرة في التدريس وله ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

• المتغير التابع: الدورات التدريبية للمعلمين في مجال طرائق التدريس.

7- حدود البحث:

7-1- الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حماه.

7-2- الحدود الزمانيّة: الفصل الأول من العام الدراسي(2020/2019).

7-3- الحدود البشريّة:(165) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماه.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

8-1- الاحتياجات التدريبية: "التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في المعلم والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وقدراته واتجاهاته لتحسين أدائه ورفع مستواه المهني" (غباين، 2004، 9).

ويقصد بها أيضاً:" مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي أي قبل تنفيذ المناهج والكتب المطورة ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء" (طعيمة، 2006، 288).

والاحتياجات التدريبية كما يعرفها البحث الحالي: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها من معلومات ومهارات واتجاهات لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بقصد التخلص من نواحي القصور أو العجز في أدائهم، لرفع مستواهم الوظيفي في مجال طرائق التدريس الحديثة وكيفية تطبيقها في غرفة الصف، وتقاس باستجابة معلم الحلقة الأولى لكل فقرة من فقرات الاستبانة المستخدمة في البحث والتي تحدد مدى الفجوة بين متطلبات التدريس الفعال والمقدرات الحالية التي يمتلكها المعلم.

8–2– معلم الصف: الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسايرة ومواكبة التجديد الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية التلميذ على أسس علمية سليمة. **(حماد والنخالة، 2009، 12)**

معلم الصف كما يعرفه البحث الحالي: هو الشخص المعين رسمياً من وزارة التربية بوظيفة معلم ويدرس إحدى الصفوف الأساسية الست الأولى، يكون من حملة أهلية التعليم أو الإجازة في التربية قسم (معلم صف)، وهو المسؤول المباشر عن تنفيذ المنهاج، ويخضع لدراسة مفصلة تشمل مختلف جوانب تعليم الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس، بحيث يقوم بمهمة تعليم التلاميذ ومتابعتهم للوصول إلى الأهداف والمهارات التي وضعتها الإدارة التربوية.

8–3– مرحلة التعليم الأساسي: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي إلزامية ومجانية، تنتهي الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي. **(وزارة التربية، 2004، 2)**

9- الدراسات السابقة:

9–1– الدراسات العربية:

9–1–1– دراسة عبد القادر (2005)/غزة بعنوان: الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة كأداة للدراسة وزعها على عينة من معلمين ومعلمات ومشرفين تربويين واستخدم مجموعة من الأدوات الإحصائية.

وكان من نتائج الدراسة تحديد مجموعة من الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة من بينها احتياجات عامة تهم المعلم بصفة عامة واحتياجات خاصة بمعلم الرياضيات ورتبها حسب الأهمية، وكان من توصيات الدراسة إعداد برمج تدريبية بناء على تلك الاحتياجات، كما أوصت الدراسة بتطبيقها على فئات أخرى من المعلمين.

9-1-2- دراسة صبح (2006)/غزة بعنوان: التدريب أثناء الخدمة على المناهج الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي المرحلة الأساسية من خلال ما قدم لهم من دورات خلال آخر ثلاث سنوات، ومدى نجاح هذه الدورات في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وما النجاحات التي حققتها وما الصعاب التي حالت دون تحقيق بعض أهدافها، ونقاط الضعف في تنفيذ برامج التدريب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (506) معلماً ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي وذلك للعام الدراسي (2006/2005)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (87) فقرة، وتم تحليل إجابات أفراد العينة، وكان من نتائج الدراسة أن خطة التدريب غير واضحة ولا تتفق مع رأي المعلمين، ومن توصياتها بناء خطط التدريب وفقاً للاحتياجات التدريبية للمعلمين.

9-1-3- دراسة بركات (2010)/ فلسطين بعنوان: الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة لقياس هذه الاحتياجات مؤلفة من (32) فقرة موزعة إلى 4 مجالات (التربوية، الاجتماعية، والأساليب والأنشطة، واستخدام التقنيات التكنولوجية). بلغت عينة البحث (165) معلماً ومعلمة وهم يمثلون نسبة(20%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، أما بخصوص ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية فكانت كالآتي: (استخدام التكنولوجية، المجال التربوي والسلوكي، مجال الأساليب والأنشطة، المجال الاجتماعي)، وتم اقتراح عدد من المقترحات كان من أهمها: ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين خاصة في تطوير معارف المعلمين ومهاراته للعمل على تحقيق درجة عالية من الفعالية.

9-1-4- دراسة جادالله (2011)/ غزة بعنوان: الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، مع دراسة أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والصف الذي يدرسه المعلم في الاحتياجات التدريبية، وبلغ عدد العينة (400) معلماً ومعلمة والذين يعلمون الصفوف من (1-4) في (173) مدرسة أساسية في غزة خلال العام الدراسي (2009-2010) وقد شكلت العينة (20%) من المجتمع الأصلي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعداد استبانة ضمت ستة مجالات من (80) فقرة، وأظهرت النتائج ترتيباً للاحتياجات التدريبية حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها (بناء الخطط العلاجية، طرائق التدريس، امتلاك مهارات طرح الأسئلة، التعرف إلى محتوى مادة التخصص، إثارة دافعية الطلبة، التعامل مع الواجبات البيئية، توظيف الحاسوب والانترنت في التعليم)، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المجالات بالنسبة لمتغيرات الدراسة وفي ضوء النتائج قدم الباحث بعض المقترحات أهمها أن تكون الدورات التدريبية

متلائمة مع الاحتياجات التدريبية، كذلك تنفيذ الدراسة نفسها على فئات أخرى من المعلمين وتعديل خطط المساقات الجامعية في كلية التربية.

9-1-5- دراسة الخطيب(2013)/ سورية- دمشق بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال إدارة الصف كما يراها المعلمون في الصفوف الست الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال إدارة الصف كما يراها المعلمون في الصفوف الست الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وتعرّف أثر كل المتغيرات المستقلة الآتية: الجنس، الصف الذي يدرسه المعلم، المؤهل العلمي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (299) من المعلمين، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لقياس درجة احتياجات المعلمين التدريبية، والمكونة من (39) فقرة موزعة على ست مجالات تغطي أساليب إدارة الصف، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كانت بنسبة مرتفعة بشكل عام (80.37) وأكثر المشكلات شيوعاً: الشغب والعدوانية، الإهمال في النظافة والدراسة، وأبرز أسباب المشكلات: ضعف قدرة المعلم على إدارة صفه بفعالية ، وقلة تعاون أولياء الأمور، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مدى الاحتياج تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق تبعاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون.

9-1-6- دراسة الغامدي (2013)/ بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل في مجال طرق التدريس والتقويم.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل في مجال طرق التدريس والتقويم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وقام الباحث بإعداد استبانة مشتملة على (25) عبارة اندرجت تحت محورين هما: طرائق التدريس والتقويم، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: أن أفراد عينة الدراسة موفقين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة في مجال طرائق التدريس بمتوسط حسابي بلغ (2,26) من أصل 3، وكانت أهم جوانب تلك الاحتياجات: تنمية مهارات الاستماع الناقد، وتنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية، وتطبيق استراتيجيات التعلم النشطة وتنمية مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي، وقيادة التعلم داخل الصف، وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وإثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم للدرس، واستخدام الأسئلة الصفية التي تنمي التفكير الناقد، أن أفراد عينة الدراسة موفقين على الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة في مجال التقويم بمتوسط حسابي بلغ (2,16) من أصل 3، وكانت أهم جوانب تلك الاحتياجات: إعداد وسائل تقويم مناسبة لتشخيص حاجات الطلاب اللغوية، وتدريب الطلاب على التقييم الذاتي وتصميم وسائل متنوعة لتقييم المعرفة والمهارات السابقة لدى الطلاب، ولم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وبناء على نتائج الدراسة توصل الباحث إلى مجموعة من المقترحات أهمها: تصميم دورات تدريبية تثقيفية وورش عمل لمشرفي اللغة العربية لتزويدهم بالخبرات والمعارف اللازمة.

9-1-7- دراسة شحادة (2016)/ سورية – دمشق بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات، وتم استخدام المنهج الوصفي وبلغ عدد أفراد العينة (112) مديراً ومديرة من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ولتحقيق أهداف البحث صمم الباحث استبانة مؤلفة من ثلاثة محاور

هي: الاحتياجات التدريبية قبل حدوث الأزمات المدرسية (18) بنداً، وأثناء حدوث الأزمات (24) بنداً، وبعد حدوث الأزمات (11) بنداً، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية في ضوء إدارة الأزمات على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع محاورها كانت بدرجة (مرتفعة) وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح مديري المدارس ذوي الدورات التدريبية الأقل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وقدم البحث عدداً من المقترحات منها تنظيم دورات تدريبية لمدير المدارس والمعلمين لزيادة قدراتهم وتطويرها في اتخاذ قرارات فعالة وموضوعية، والتركيز على تنمية ثقتهم بأنفسهم.

9-1-8- دراسة القاضي (2016)/ الأردن بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق، وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر عينة من المشرفين التربويين في المدارس التابعة لمنطقة عجلون بلغت (58) مشرفاً ومشرفة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء الاستبانة وتكونت في صورتها النهائية من (18) فقرة موزعة على بعدين (الاحتياجات المهنية، الاحتياجات الأدائية)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على أفراد العينة، إذ أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية كانت عالية سواء على الصعيد المهني أو الأدائي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأداة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

9-1-9- دراسة النعيمي (2020)/ الأردن بعنوان: دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط وإعداد الدرس، تنفيذ الدرس، التقويم). تكونت عينة الدراسة من (232) معلماً معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً في دور الدورات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير فالأعلى وتبعاً لنتغير عدد الدورات التدريبية ولصالح من خضعوا لدورتين تدريبيتين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

9-1-6- الدراسات الأجنبية:

9-2-1- دراسة برامبلت (Brambltt, 2000): An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL

بعنوان: تحليل برامج المعلمين الجدد

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى نجاح تدريب المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة، ولتحديد الاحتياجات التدريبية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة عدد من الاحتياجات التدريبية تمثلت في مهارات تدريسية يفتقر إليه المعلمين الجدد، ومن توصيات الدراسة تضمين برنامج تدريب المعلم الجديد للممارسات التدريسية والتدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم، وتطوير البرنامج التدريبي ليشمل الاحتياجات التدريبية التي أظهرتها الدراسة وعلى رأسها تنظيم وإدارة الموقف الصفي.

9-2-2- دراسة (Boise,2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعلومات الأساسية لبرامج التدريب للمعلمين في بريطانيا، وبلغت عينة البحث (346) معلماً ومعلمة، وقد بينت الدراسة أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين بالإضافة إلى الاحتياجات الطارئة كما بينت الدراسة أن المعلمين يحتاجون التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة على الترتيب، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات المراحل الدراسية المختلفة، فمنها تناول مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الصف الرابع كدراسة (النعيمي، 2020)، ودراسة (شحادة، 2016)، ودراسة (القاضي، 2016)، ودراسة (الخطيب، 2013)، ودراسة (جادالله ،2011)، ودراسة (بركات، 2010)، ودراسة (صبح، 2006)، ومنها تناول الصف الحادي عشر كدراسة (عبد القادر، 2005)، ومنها تناول المرحلة الإعدادية والثانوية كدراسة (الغامدي، 2013).

– اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي بأسلوب التحليل، وهذا يتفق مع البحث الحالي الذي استخُدم فيه هذا المنهج المناسب لطبيعته.

– تكونت العينات في معظم الدراسات من المعلمين، في حين دراسات وجهت الاستبانة لمديري مدارس الحلقة الأولى كدراسة (شحادة، 2016)، أو للمشرفين التربويين كدراسة (القاضي، 2016)، والبحث الحالي وجه الاستبانة لعينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

– استخدمت جميع الدراسات استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ولكن في مجالات مختلفة منها مجال الأنشطة، ومجال الإدارة الصفية ومجال التخطيط للتدريس وتنفيذ الدرس، ومجال الاحتياجات الأدائية ، ومجال التقويم ، ومجال طرائق التدريس من ضمن المجالات بالمشاركة مع مجالات ثانية، لكن البحث الحالي انفرد بمجال طرائق التدريس.

– اختلفت الدراسات السابقة في النتائج المتعلقة بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتخصص والصف الذي يدرسه المعلم والدورات التدريبية التي خضع لها المعلم، ولكن اتفقت بشكل عام بالحاجة إلى دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة.

10– الإطار النظري للبحث:

10–1– مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعني الحاجة وجود تناقض بين وضعين، أو وجود فجوة بين أداءين في وظيفة، أداء واقعي وأداء مرغوب فيه وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد، والتدريب المخطط له يستطيع أن يعالج تلك الفجوة. (عطوي، 2001، 121).

يعرفها (أبو الروس، 2001، 33): " عبارة عن جوانب ضعف أو قصور ناتجة عن ضعف التأهيل للمهنة أو مشكلات العمل أو التطورات العلمية أو الترقي في السلم الوظيفي، وهي تمثل الركن الأساسي لعملية التأهيل الفعالة وهي عملية مستمرة وبحاجة إلى تنظيم وتحيد دقيق ومفصل لها من أجل العمل على علاجها".

– لذا هناك العديد من الفوائد التي يحققها التدريب ويمكن حصرها على مستوى المعلم أو المدرسة (السالم وصالح، 2002) وفق الآتي:

1. تحسين المعارف والمهارات الخاصة بالعمل في كل المستويات التعليمية.
2. تحسين معنوية المعلمين وتمكينهم من استخدام الأساليب الحديثة في طرائق التدريس.
3. يساعد المعلمين في تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية عالية.
4. يساعد المعلمين على تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

5. تحسين نوعية التحصيل لدى التلاميذ.

10-2- طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية:

يحفل الأدب التربوي بالعديد من أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، إلا أن أغلب الدراسات تكاد تجمع على أن أفضل أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية يتمثل بالآتي (الكوري، 2006):

1. تحليل المدرسة بدءاً من الأهداف إلى خرائط التنظيم، وما يجري فيها من عمليات مختلفة وما تقدمه للمجتمع من منتجات نهائية.
2. تحليل المهام التدريسية والإدارية التي يناط بها المعلم، داخل الصف أو المدرسة.
3. تحليل المعلم من حيث اتجاهاته وقدراته ومهاراته وبنية علاقاته داخل المدرسة، وكذلك ما يعلنه المعلم عن نفسه من حاجات.
4. استخدام الاستبانات أسئلة مكتوبة واضحة تغطي جوانب العمل كافة، إما مفتوحة أو تتطلب إجاباتها الاختيار من بدائل متعددة.
5. المقابلات: والتي تستخدم عادة للإلمام بالخلفيات العامة في بداية التحليل.
6. تقويم الأداء حيث يعطي مؤشراً واضحاً عن الأعمال التي لم تنجز وأسباب عدم إنجازها ويمكن أن يقسم عمل المعلم إلى محاور تخص عمله من تخطيط وإدارة صفية وطرائق التدريس والتقويم وغيرها.
7. الاختبارات قد تكون شفهية أو تحريرية يلجأ إليها المسؤولون عن التدريب.
8. دراسة تقويمية للتقارير والسجلات لتحديد نقاط الضعف التي من الممكن علاجها بالتدريب.
9. المناقشات الجماعية والتي قد تتم بين مدير المدرسة والموجه التربوي وبين الفئة المستهدفة من المعلمين.

11- منهج البحث: تم اتباع المنهج الوصفي بأسلوب التحليل في هذا البحث بما يتناسب وأهدافه في تحديد مدى حاجة المعلمين للتدريب في مجال طرائق التدريس لأنه: "المنهج الذي يستخدمه الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج علمية يعتمد عليها من خلال الحصول على أوصاف دقيقة للظاهرات والحادثات التي يدرسها وذلك بغية الوصول إلى الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمشكلات التي يدرسها فهو يتساءل عن أوصاف الحادث الذي يُدرس والظروف التي تحيط به ويقوم بتحليلها بغية الوصول إلى الحقيقة "ولأن هذا المنهج هو الأكثر انسجاماً مع هذا البحث.

12- مجتمع البحث وعينته: يتألف مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حماه من العام الدراسي (2019- 2020)، والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة حماه (1656) معلماً ومعلمة بواقع (425) معلماً و(1231) معلمة؛ وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وهي العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة.

ويفضل استخدام هذه النوع من العينات في حالة المجتمعات التي يمكن حصر جميع أفرادها (الصيرفي،2007، 194)، حيث ستقوم الباحثة بسحب عينة عشوائية بنسبة (10%) تقريباً من المجتمع الأصلي ونتيجة لذلك بلغت عينة البحث (165) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبيّن توزع عينة البحث الأساسية على المدارس التي سحبت منها ووفق متغيرات البحث (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة).

الجدول رقم (1): توزع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	الجنس		المؤهل العلمي		سنوات الخبرة			المجموع
الفئة	ذكور	إناث	إجازة	دبلوم	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
العدد	81	84	92	73	19	43	103	165
النسبة المئوية	%49	%51	%56	%44	%11	%26	%63	%100

13- أداة البحث وصدقها وثباتها:

تمثلت أداة البحث الحالي باستبانة تم إعدادها لقياس درجة الاحتياج اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس، وقد مرت عملية بناء الاستبانة بالخطوات الآتية:

13-1- تم طرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة حماه، مكونة من (56) معلماً ومعلمة والسؤال هو: ما أهم الاحتياجات التي تشعر أنك بحاجة للتدريب عليها؟

13-2- تحليل استجابات هؤلاء المعلمين على السؤال السابق توافر لدى الباحثة عدد من البنود التي تمثل الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف، وبلغ عدد هذه البنود (30) بنداً تم تنظيمها في مجال طرائق التدريس، وهي بمجملها تمثل أداة البحث بصورتها الأولية.

13-3- عرض بنود الأداة على متخصصين باللغة العربية لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية السليمة.

13-4- عرض بنود الأداة على مجموعة من المحكمين يبلغ عددهم (17) محكم، منهم (7) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماه وجامعة البعث من كلية التربية والمتخصصين في مجال طرائق التدريس، و(10) معلمين من الخبراء في مجال التدريب في مديرية التربية في مدينة حماه، وذلك للتحقق من صحة المادة العلمية الواردة في محتوى الاستبانة، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم.

13-5- أصبحت أداة البحث تشتمل بصورتها النهائية على بنود يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)؛ بحيث تمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة بكبيرة جداً، ودرجة واحدة في حالة الاستجابة بقليلة جداً، وتمثل بذلك الدرجة المرتفعة على الأداة مؤشراً على ارتفاع مستوى الحاجة التدريبية للمعلمين، بينما تمثل الدرجة المنخفضة مؤشراً على انخفاض مستوى الحاجة التدريبية لهم، حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (25- 125).

13-6- أصبحت أداة البحث في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين جاهزة للاستخدام، ولتفسير الاستجابة على أداة البحث، ولمعرفة أهم احتياجات المعلمين التدريبية في المجالات والجوانب المختلفة تم اعتماد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

أقل من 2.5	احتياجات قليلة جداً
2.99 -2.50	احتياجات قليلة
3.49 -3	احتياجات متوسطة
3.99 -3.50	احتياجات كبيرة
4- فما فوق	احتياجات كبيرة جداً

13–7– صدق الاستبانة وثباتها:

صدق الأداة: تمّ التأكد من صدق الأداة الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والتخصص بلغ عددهم (17) محكماً.

ثبات الأداة: تمّ حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

أ– طريقة ألفا كرونباخ : يشار إليها عادة بمعادلة ألفا كرونباخ وتأخذ المعادلة الصيغة الآتية: **[ن/ن– 1] [1– مج ع^2 ف/ ع^{2}س]** (عودة،2002، 355) **a=**

حيث أن: a = قيمة ألفا كرونباخ

ع2ف= تباين الاستجابات على كل فقرة في المقياس.

ع2س= تباين الاستجابات على المقياس ككل.

مج ع2ف= مجموع التباينات لعدد (ن) من الفقرات.

ب– طريقة التجزئة النصفية:

اعتمدت هذه الطريقة على تجزئة الاستبانة إلى جزأين، يحوي كل منهما نفس عدد الفقرات أو يزيد أحدهما بفقرة عن الآخر، وتم إيجاد معامل الارتباط بين الجزأين، ومن ثم تم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الارتباط المحسوب وذلك بواسطة معادلة سبيرمان. براون التنبؤية، وهذه المعادلة هي: ث= 2ر/1+ر (أبو حطب وصادق، 1980، 14)

حيث أن ث= معامل ثبات المقياس كله.

ر= القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الدرجات على الجزئيين.

الجدول رقم (2): معاملات الثبات للاستبانة باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المجال	طريقة ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
طرائق التدريس	0.902	0.875

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، وهو ما يسمح باستخدامها في أغراض البحث التربوي.

13–8– المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائياً يستخدم البرنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لبنود الاستبانة ومجالاتها لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال طرائق التدريس، واستخدام اختبار (T.test) لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات البحث.

14– عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

14–1– مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال البحث: ما درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال الاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (3): الاحصاءات الوصفية لمجال الاحتياجات في طرائق التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
1	امتلاك فنون ومهارات طرح الأسئلة	4.02	1.135	كبيرة جداً	5
2	إدارة المناقشات الفعالة بين التلاميذ	3.98	1.123	كبيرة	6
3	الاستخدام الأمثل لأسلوب الثواب والعقاب	3.68	1.212	كبيرة	17
4	استخدام أسلوب لعب الأدوار	3.67	0.72	كبيرة	18
5	التقييم الذاتي لمعرفة مدى فعالية طرائق التدريس المستخدمة	3.55	0.78	كبيرة	22
6	اختيار طرائق التدريس الملائمة للتلاميذ	4.231	1.146	كبيرة جداً	1
7	استخدام القصة في تدريس التلاميذ	3.72	0.933	كبيرة	15
8	ربط نظريات التعليم بما يجري داخل غرفة الصف	3.62	0.781	كبيرة	20
9	توظيف طريقة المحاضرة المعدلة والإلقاء بشكل فعال	3.193	1.067	كبيرة	24
10	تطبيق طريقة التعلم باللعب بشكل فعال	4.09	0.913	كبيرة جداً	4
11	توظيف طريقة الاستقصاء والاكتشاف بشكل فعال	3.61	1.047	كبيرة	21
12	الاستخدام الصحيح لطريقة حل المشكلات	3.765	1.083	كبيرة	12
13	توظيف التعلم التعاوني بشكل فعال	3.838	1.009	كبيرة	11
14	توظيف طريقة العصف الذهني بشكل صحيح	3.703	0.965	كبيرة	16
15	توظيف خرائط المفاهيم بشكل فعال	3.74	0.763	كبيرة	13
16	تدريب عملي على أهمية التعلم النشط	3.88	0.118	كبيرة	10
17	تدريب عملي على أهمية النظرية البنائية	3.92	0.94	كبيرة	8
18	التمييز بين استراتيجيات وطرائق التدريس واستراتيجيات التقويم	4.12	0.97	كبيرة جداً	3
19	اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي	3.89	0.84	كبيرة	9
20	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لطريقة التدريس	3.54	0.91	كبيرة	23
21	توزيع الوقت بشكل فعال أثناء تنفيذ طريقة التدريس	3.97	0.94	كبيرة	7
22	إدارة الصف وضبطه بشكل جيد أثناء تنفيذ طريقة التدريس	3.65	0.85	كبيرة	19
23	تهيئة غرفة الصف لتتلاءم مع طريقة التدريس	3.03	0.87	كبيرة	25
24	تشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تطبيق طريقة التدريس من خلال مراعاة الفروق الفردية	3.73	0.99	كبيرة	14
25	تحديد خطوات تدريس كل طريقة بشكل صحيح	4.13	1.135	كبيرة جداً	2
	المجال ككل	3.773	0.749	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحاً تمثلت في الآتي:

1. اختيار طرائق التدريس الملائمة للتلاميذ: جاءت في المرتبة الأولى كونها حاجة ملحة بسبب أهمية اختيار الطريقة المناسبة لمستوى التلاميذ وعمرهم العقلي والزمني فما يناسب تلاميذ الحلقة الأولى لا يناسب تلاميذ الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية والتي يتم الاستفادة من تطبيقها في الصف وتعطي النتائج المطلوبة منها، إذ أن طرائق التدريس التقليدية لا تساعد على تحقيق الأغراض المرجوة، وهذا الترتيب في الأهمية يتفق مع جوهر عمل المعلم في التخطيط لعمله، كذلك يعدّ العثور

على طريقة التدريس المتناسبة مع مستوى التلاميذ خطوة هامة في نجاح الدرس، إذ يوجد في الصف عدد من التلاميذ مختلفون في درجة استيعابهم أي توجد فروق فردية بينهم مما يعني أهمية استخدام كثر من طريقة تدريسية في الدرس الواحد لإيصال المعلومة للتلاميذ كافة يجب التنويع في طرائق التدريس والأساليب والأنشطة والأمثلة لتقريب المعلومات لذهن التلميذ.

2. تحديد خطوات تدريس كل طريقة بشكل صحيح: جاءت في المرتبة الثانية وهي حاجة هامة جداً حتى يستطيع المعلم السير في خطوات الدرس وفق خطوات الطريقة التي يطبقها بشكل صحيح مما يساعد على توصيل المفاهيم بشكل منظم للتلاميذ، وتوزيع الوقت بشكل مناسب ويحول دون حدوث الفوضى.

3. التمييز بين استراتيجيات وطرائق التدريس واستراتيجيات التقويم: وهي حاجة مهمة جداً في ظل انتشار طرائق التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم المتنوعة التي يستخدمها المعلم في التقويم المرحلي والنهائي، لابدّ التمييز بين الطرائق التي تستخدم للتدريس وإيصال المفاهيم في الدرس وفق خطوات محددة وبين استراتيجيات التقويم.

4. تطبيق طريقة التعلم باللعب بشكل فعال: جاءت في المرتبة الرابعة وهي طريقة تدريس حديثة تتفق مع المنحى التكاملي للمنهاج الجديد، وتتفق مع ميول واحتياجات واتجاهات التلاميذ وهي طريقة محببة للتلاميذ، وتعزز الكثير من القيم والاتجاهات الإيجابية، وهي طريقة مطلوبة من المعلم وخاصة في الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي لأن الكتاب المدرسي تصمم فيه الأنشطة بشكل يسمح باستخدام اللعب لتنفيذها.

5. امتلاك فنون ومهارات طرح الأسئلة: جاءت في المرتبة الخامسة نلاحظ يوجد ضعف عام لدى المعلمين في صياغة السؤال المطروح على التلاميذ بشكل جيد وواضح للتلاميذ ولا يحتمل إجابة مقيدة، وهي مهارة مهمة تدل على وعي المعلم لأن الأسئلة هي أكثر الأدوات التفاعلية في الحصة، وتعتمد عليها جميع طرائق التدريس.

6. تهيئة غرفة الصف لتتلاءم مع طريقة التدريس: جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الحاجة إلى تدريب عليها كون الغرفة الصفية منظمة بشكل يسمح بتطبيق أي طريقة تدريس ويمكن تغيير بسيط في ترتيب المقاعد بشكل صندوق مفتوح أو ترتيب آخر يساعد على تنفيذ طرائق التدريس الحديثة بما فيها التعلم التعاوني بشكل فعال.

14-2- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها:

14-2-1- نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين ومتوسط درجات المعلمات على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية في مجال طرائق التدريس. كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول رقم (4): اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج في مجال طرائق التدريس تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	(T) الجدولية
ذكور	**81**	**4.048**	**0.426**	**0.301**	**0.763**
إناث	**84**	**4.019**	**0.545**		

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح المعلمين الذكور، مما يدل أنهم بحاجة لدورات تدريبية أكثر من المعلمات الإناث

ويمكن تفسير هذه النتيجة: تفوق المعلمات على المعلمين في تنويع طرائق التدريس والرغبة الأكبر في تطبيق هذه الطرائق في غرفة الصف والقدرة الأفضل على الإدارة الصفية، واهتمامهم في مرحلة الإجازة بضرورة تطبيق الطرائق الحديثة وتنفيذها بشكل تدريب في مادة التربية العملية.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شحادة ، 2016) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التدريبية لكن لصالح المعلمات الإناث.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الحاصلين على درجة الإجازة، والمعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم على الدرجة الكلية لاستبانة استخدام الاحتياجات التدريبية في مجال طرائق التدريس. كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول رقم (5): اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج في مجال طرائق التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	(T) الجدولية
دبلوم التأهيل	**92**	**3.878**	**0.436**	**3.552**	**0.001**
الإجازة	**73**	**4.153**	**0.442**		

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الإجازة في التربية (معلم صف)، مما يدل أنهم بحاجة لدورات تدريبية أكثر من حملة طلبة دبلوم التأهيل التربوي.

التفسير: قد يعزى سبب هذا الاختلاف في درجة الحاجة إلى التدريب إلى برامج إعداد المعلمين في كليات التربية تفتقر إلى التدريب الميداني الكافي على طرائق التدريس المختلفة رغم أنهم يحصلون على معلومات أكثر وأشمل لكن يوجد ضعف في تطبيقها العملي في الواقع، بينما تتاح لهم في مرحلة الدبلوم الاطلاع على طرائق تدريس حديثة وتطبيقها بشكل عملي في الحصة كونهم الأغلبية من المعلمين المثبتين أو الوكلاء في المدارس.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي، 2013) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

14-2-3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الذين سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات ومتوسط درجات المعلمين التي يملكون سنوات خبرة من (5-10) سنوات، ومتوسط درجات المعلمين الذين يملكون سنوات خبرة أكثر من (10) سنوات على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية في مجال طرائق التدريس. كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول رقم (6): اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياج في مجال طرائق التدريس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	**19**	**3.925**	**0.302**
من 5-10 سنوات	**43**	**3.924**	**0.675**
أكثر من 10 سنوات	**103**	**4.126**	**0.489**

يظهر من الجدول السابق أن هناك فروقاً بين المعلمين في درجة احتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية نستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياجات التدريبية في طرائق التدريس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	F مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	**289.786**	**3**	**99.1601**	**3.0412**	**0.001**
داخل المجموعات	**535.621**	**162**	**32.6265**		
المجموع	**555.312**	**165**			

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبنية نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاحتياجات التدريبية في طرائق التدريس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	-	**0.988**	**0.034**
من 5-10 سنوات	-	-	**0.024**
أكثر من 10 سنوات	-	-	**0.023**

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لسنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، أي أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين لذوي الخبرة الطويلة أكبر من الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين من الفئات الأخرى.

التفسير :على الرغم من أن هذه النتيجة تبدو غير منطقية وواقعية لأن المعلمين الذي يملكون سنوات خبرة أكثر هم أقدر على التعامل مع المناهج الدراسية وإدارة الصف ، ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن هؤلاء المعلمون وبخاصة أنهم من كبار

العمر قد فاتهم التطور التكنولوجي الحاصل في مجال التعليم ويشعرون بضرورة تعويض هذا النقص بالتدرب على أهم الطرائق الحديثة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بركات، 2010) التي أكدت وجود فروق الصالح المعلمين ذوي الخبرة من 11– 15 سنة.

15– مقترحات البحث:

- ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين .
- ضرورة توفر دراسات مستمرة بشكل دوري لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في مجالات مختلفة منها الأنشطة والوسائل التعليمية وصياغة أسئلة التقويم المختلفة والاختبارات.
- التأكيد على التدريب العملي في مناهج كليات التربية من أجل إعداد معلمين مؤهلين قادرين على التطبيق العملي الصحيح لطرائق التدريس الحديثة.

المراجع العربية:

1.أبو الروس، فضل. (2001). تحديد الحاجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس. "رسالة ماجستير غير منشورة"، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

2.الأحمد، خالد طه. (2004). إعداد المعلم وتدريبه. دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات بجامعة دمشق.

3.الألوسي، أكرم ياسين. (2021). التدريس (مفاهيم– أسس– نظريات– نماذج– طرائق– التخطيط). بغداد: مطبعة اليسر.

4.بركات، زياد.(2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. "ورقة بحثية علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بتاريخ 6–2010/4/9.

5.جادالله، فوز.(2011). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. "رسالة ماجستير غير منشورة"، غزة: جامعة الأزهر.

6. حماد، خليل عبد الفتاح والنخالة، سمية سالم. (2009). مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة. "بحث مقدم للمؤتمر التربوي للمعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول".

7. السالم، محمد& الصالح محمد. (2002). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي في إدارة الموارد البشرية. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر، ط2.

8. شحادة، فضل. (2016). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات. "رسالة ماجستير غير منشورة". دمشق: جامعة دمشق.

9.صبح، فتحي.(2006). التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة. "المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية"، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى، المجلد الثاني.

10. الصيرفي، محمد. (2007). الحاسوب والإحصاء الاجتماعي. دار الوفاء للطباعة والنشر.

11. طعيمة، رشدي.(2006). المعلم"كفاياته – إعداده– تدريبه". القاهرة: دار الفكر العربي، ط2.

12.عبد القادر، فايز. (2005). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة. "رسالة ماجستير غير منشورة"، غزة: جامعة الأزهر.

13.عطوي، جودت عزت. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. الدار العلمية الدولية، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

14. الغامدي، صالح بن سفر. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل في مجال طرق التدريس والتقويم." بحث منشور على الانترنيت".

15. غباين، عمر. (2004). برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا في مرحلة التعليم الأساسي العليا في فلسطين بناء على احتياجاتهم التدريبية. "رسالة ماجستير غير منشورة"، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

16.الفرا، فاروق. (2006). تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي وكيفية تطوير هذه البرامج وتحسينها. غزة: مجلة جامعة الأزهر، العدد الأول.

17.القاضي، نجاح فارس. (2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق. مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (27)، العدد (31)، ديسمبر/ كانون الأول 2016، ص9.

18. قشطة، كمال محمد. (2004). المعوقات التي تحول بين التدريب الإداري وتوظيفه في الواقع العملي. "رسالة ماجستير غير منشورة: غزة: جامعة الأقصى.

19. كوجك، كوثر.(2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. مصر: دار عالم الكتب.

20. الكوري، عبدالله علي. (2006). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. "رسالة ماجستير غير منشورة"، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.

21. النعيمي، سارة. (2020). دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. "رسالة ماجستير غير منشورة". الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

22. الهاشمي، العزاوي وعبد الرحمن ، فائزة محمد. (2009). العوامل المؤثرة في معلم اللغة العربية من وجهة نظر معلميها ومقترحات تطويرها. " مجلد الجامعة الخليجية"، مجلد (1)، العدد (3).

- المراجع الأجنبية

1- Bramblett ,P.Cope .(2000). **An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL**. A611-3.P.842.

2- Makande, TD.(1990). **A study to determine the need for mathematics inservice training for untried teacher in K7 rural school in Manicaland,Zimbabwe**, Dissertation Abstracts International, 48(9) 2316-A.

العلاقة بين القلـق و الإنجاز الرقمي للاعبـي المضمار و الميدان فـي ألعـاب القـوى بمحافظة اللاذقية

د.ميسم زهرة *

(الايداع:10 شباط 2022،القبول:20 نيسان 2022)

الملخص:

يعد انفعال القلق من أهم و أكثر الإنفعالات التي تواجه الرياضي في المنافسات الرياضية و التي تؤثر على أدائه و انجازه وخاصة في الرياضات التنافسية الفردية كألعاب القوى، فقد هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى القلق و علاقته بالإنجاز الرقمي لدى لاعبي ألعاب القوى. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الإرتباطية لملائمته طبيعة هذا البحث، واشتملت العينة على مجموعة من لاعبي ألعاب القوى في الجمهورية العربية السورية (مدينة اللاذقية) للموسم الرياضي 2019–2020 و البالغ عددها (23) لاعباً و لاعبة من من لاعبي ألعاب القوى للمضمار و الميدان و التابعين لمدينة اللاذقية. و لمعرفة العلاقة الإرتباطية بين مستوى القلق و الإنجاز الرقمي لأفراد العينة تم استخدام المتوسط الحسابي و معامل الإرتباط بيرسون. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من القلق لدى العينة المدروسة وعدم وجود علاقة ارتباطية معنوية بين متغيري مستوى القلق و مستوى الإنجاز الرقمي اثناء التدريب والمنافسة.

الكلمات المفتاحية: القلق, الإنجاز الرقمي، ألعاب المضمار، ألعاب الميدان.

*مدرسة – قسم التدريب الرياضي– كلية التربية الرياضية– جامعة تشرين– اللاذقية– سوريا

The relationship between anxiety and digital achievement for track and field players in athletics in Lattakia Governorate.

Dr. Maisam Zahra *

(Received:10 February 2022,Accepted:20 April 2022)

Abstract:

Anxiety is one of the most important emotions facing the athlete in sports competitions, which affects his performance and achievement, especially in individual competitive sports such as athletics. The aim of this research is to identify the level of anxiety and its relationship to the digital achievement of athletics players. In this study, the descriptive approach was used in the style of associative relations for its relevance to the nature of this research, and the sample included a group of athletics players in the Syrian Arab Republic (Lattakia city) for the 2019-2020 sports season, which numbered (23) male and female track and field athletes. And to find out the correlation between the level of anxiety and the digital achievement of the sample members, the arithmetic mean and the Pearson correlation coefficient were used. The results showed the presence of a medium level of anxiety among the studied sample and the absence of a significant correlation between the variables of the level of anxiety and the level of digital achievement during training and competition.

Keywords: Anxiety, Digital achievement, track games, field games in athletics.

* Assistant Professor- Department of Sports Training - Faculty of Physical Education - Tishreen University - Lattakia - Syria.

1. المقدمة و أهمية البحث:

على مر السنين ازدادت بشكل ملحوظ متطلبات الرياضيين على الساحة الرياضية التنافسية، ففي الميادين الرياضية التطبيقية يلاحظ اهتمام الرياضيين و المدربين على حد سواء بكمالية الأداء الرياضي. لهذا السبب يتم و بشكل دائم ابتداع نظريات، طرق جديدة و أليات تطوير للإرتقاء بمستوى الأداء لتوظيف و استثمار كامل القدرة البدنية للرياضي بشكل إيجابي أثناء المنافسات الرياضية.

إن للصفات النفسية في الرياضة إلى جانب الصفات الحركية و البدنية أهمية كبيرة من أجل الإرتقاء بالأداء و الوصول إلى الإنجاز الممتاز هو شئ لا يمكن الجدل فيه، ففي إطار السلوك الإنساني و حتى الرياضي لا يمكن الفصل بين النفس و الجسد و لا يمكن مراقبة أحدهما بمعزل عن الآخر فهما مرتبطان و يؤثران ببعضهما بشكل متبادل، فالكثير من الدراسات و المراجع العلمية المتعلقة بالألعاب الرياضية ركزت على دور و أهمية العوامل و الصفات النفسية في التأثير على الأداء الرياضي (Hohmann & Brack, 1983;; Schnabel, Harre & Borde, 1997).

فقد زاد في الأونة الأخيرة الإهتمام بين علماء النفس الرياضي حول أهمية دراسة و قياس الجوانب النفسية للرياضي في سبيل الحصول على أفضل الأرقام القياسية. فقد أصبح الإعداد النفسي إلى جانب الإعداد المهاري و الخططي جزءاً لا يتجزأ من إعداد الرياضي لتهيئته للإشتراك في المنافسات الرياضية و توجيهه بصورة تسمح باستثمار كل طاقاته لأقصى مدى ممكن أثناء المنافسات الرياضية.

يعد انفعال القلق أثناء المنافسات الرياضية من أكثر الانفعالات التي تؤثر على مستوى الرياضي و نتائجه، فهو أحد الانفعالات النفسية التي قد تحول دون حدوث استجابات عقلية وبدنية سريعة مما يؤدي إلى اختلال في الحركات الإرادية والذي يؤثر بدرجة واضحة في مستوى أداء الفرد مهارياً وخططياً (إبراهيم وكمال، 1997).

لذلك تتجه معظم الدراسات و البحوث في مجال علم النفس الرياضي نحو كيفية التعامل الدقيق مع ظاهرة القلق لما لها أحياناً من انعكاسات سلبية و خطيرة على اللاعب و التي تقلق كل من المدرب والرياضي على حد سواء، و بالتالي إن تأثر الرياضي بهذا النوع من الانفعالات أمر يجب دراسته و إيجاد الحلول المناسبة للتعامل معه. و من هنا جاءت أهمية هذا البحث و خاصة في لعبة ألعاب القوى فهي نشاط بدني يتضمن أعمالاً طبيعية كالجري والوثب والقفز والرمي (الشرنوبى و هريدى، 1998)، إنها رياضة متنوعة تتضمن اختبارات يختلف بعضها عن بعض، وتختلف المسابقات بعضها عن بعض بالقدر نفسه الذي تختلف فيه الخصائص البدنية والفيزيولوجية والنفسية المطلوب توافرها لممارستها.

فبفضل تقاليدها وشموليتها ورصيدها بالإضافة لما تنطوي عليه من مهارات وصفات واسعة المجال تعتبر رياضة ألعاب القوى الأساسية المثالية وعصب الألعاب الأولمبية ومقياساً لتقدم الشعوب وحضارتها (العنزي، 2009). فهي من الرياضات التنافسية الفردية التي تتطلب من اللاعبين مسؤولية فردية في الإعتماد على القدرات الشخصية في تقليل الأعباء النفسية أثناء المنافسة عنها في الفعاليات الفرقية (عبود، 2016).

فالظروف التنافسية في لعبة ألعاب القوى تتطلب من اللاعب ضبط انفعالاته و ان يبذل اقصى مايمكنه من مهارات بدنية ونفسية لأنه يواجه بمفرده منافسين أقوياء، الأمر الذي يتطلب منه تقييماً ذاتياً وتنظيما لأفكاره وأعماله وانفعالاته بسبب تأثيره على الأداء أثناء المنافسة الأمر الذي يتطلب قياس الخصائص النفسية للاعب وسلوكه التنافسي أثناء المنافسة وتأثيره على الأداء لتحقيق الإنجاز.

ويؤكد كل من Lazarus & Folkman (1984) على أهمية العوامل الموقفية في نشوء القلق، إذ ينظرون للتهديدات والضغوط التي يواجهها الفرد كمتغير يتدخل في عملية حدوث القلق والاستثارة . فقد عرفه علاوي (1994) أنه توجس

يصاحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد ويعتقد أنها أساسية لوجوده، والقلق بحسب ***Chang, Hardy*** و ***Markland (2009)*** هو حالة نفسية غير سارة كرد فعل على الإجهاد المتصور فيما يتعلق بأداء مهمة تحت الضغط.
صنف راتب للقلق (1995) ثلاثة مستويات، منها ما يرتبط بمستوى المثير المهدد كمستوى الفريق أو الخصم الذي سيلعب معه، ولكل مستوى له تأثيراته النفسية والفيزيولوجية والسلوكية على الرياضي و هي المستوى المنخفض للقلق، المستوى المتوسط للقلق و المستوى العالي للقلق.
و يعتبر القلق في المجال الرياضي أنه حالة من الخوف الغامض تتملك الرياضي وتؤثر على أداءه سلباً أو إيجاباً (بزيو،2017)، أما قلق المنافسة الرياضية فعرفه راتب (1997) بأنه الميل لإدراك المواقف التنافسية كتهديد والاستجابة لهذه المواقف بمشاعر الخشية والتوتر. و من أساليب التعرف على القلق لدى الرياضيين هي ملاحظة المدرب للسلوك أثناء الأداء فيستطيع من خلالها التعرف على زيادة درجة القلق، على سبيل المثال :

- يمكن تفسير كثرة أخطاء الرياضي في كرة اليد وخاصة في المنافسات .
- يمكن أن يكون أداء الرياضي في المواقف المحرجة أو الحاسمة مثل التسديد العشوائي .
- يعتبر عدم التزام الرياضي بالواجبات الخططية ونسيانه لها مؤشر لارتفاع القلق .
- يمكن أن يكون ميل الرياضي لادعائه بالإصابة مؤشراً لقلق المنافسة الرياضية (بزيو، 2017).

1.2 مشكلة البحث:

"حتى الرياضيون الأولمبيون و المحترفون يمكن أن يغمرهم القلق" (Cohn, 2021) ، فمن خلال المتابعة لميادين التنافس في لعبة ألعاب القوى يلاحظ أن الكثير من الرياضيين لا يقدمون اثناء المنافسة إلا جزأً بسيطاً من أدائهم على الرغم من مستواهم المهاري و البدني العالي، فبدا من الواضح أن الخلل الذي يحدث في آلية ترجمة القدرة الرياضية عالية المستوى على أرض المنافسة يرجع في معظم الأحوال الى الجانب النفسي، ارتفاع حدة القلق و التوتر الذي ينتاب اللاعبين قبل خوض ميدان المنافسة. و إيماناً بأهمية دراسة جميع العوامل المؤثرة على تحقيق الإنجاز الرياضي و منها القلق عمد إلى إجراء هذه الدراسة في محاولةٍ للإجابة على السؤال التالي: هل للقلق النفسي علاقة بالإنجاز الرقمي لدى رياضيي ألعاب القوى في محافظة اللاذقية؟

1.3 أهداف البحث:

- التعرف على مستوى القلق لدى مجموعة من لاعبي المضمار و الميدان في لعبة ألعاب القوى.
- التعرف على العلاقة بين القلق و الإنجاز الرقمي لدى لاعبي المضمار في لعبة ألعاب القوى خلال التدريب و أثناء المنافسة.
- التعرف على العلاقة بين القلق و الإنجاز الرقمي لدى لاعبي الميدان في لعبة ألعاب القوى خلال التدريب و أثناء المنافسة.

1.4 فروض البحث:

- ارتفاع مستوى القلق لدى لاعبي المضمار و الميدان في لعبة ألعاب القوى في محافظة اللاذقية.
- وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي ألعاب القوى خلال التدريب و أثناء المنافسة.

و ينتج عن هذه الفرضية كل من الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

- وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي المضمار في لعبة ألعاب القوى خلال التدريب و أثناء المنافسة.

- وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى القلق والانجاز الرقمي للاعبي الميدان في لعبة ألعاب القوى خلال التدريب و أثناء المنافسة.

1.5 مصطلحات البحث:

- **ألعاب القوى:** هي نشاط بدني يتضمن أعمالاً طبيعية كالجري والوثب والقفز والرمي (العنزي، 2009).
- **القلق:** هو توجس يصاحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد ويعتقد أنها أساسية لوجوده (علاوي، 1994)، و القلق في المجال الرياضي هو حالة من الخوف الغامض تتملك الرياضي وتؤثر على أداءه سلباً أو إيجاباً (بزيو،2017).
- **الإنجاز الرياضي:** هو أداء يقوم به اللاعب في الفعاليات الرياضية المختلفة و الذي يمكن إخضاعه إلى القياس عن طريق درجات الإختبار أو الفوز أو تقدير الحكام (العبيدي، 1985).
- **ألعاب القوى:** هي تمارين و حركات رياضية تهدف إلى تنمية جسدية متناسقة مع تنمية ذهنية للإنسان، فهي تعتبر أساساً لكل الألعاب الرياضية (يعقوب، 1996).

2. الدراسات النظرية:

2.1 القلق في المجال الرياضي:

يعد القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والألم، كما يعتبر على أساس أنه من أهم الظواهر النفسية التي تؤثر على أداء الرياضيين وقد يكون هذا التأثير إيجابياً يدفعهم لبذل المزيد من الجهد وبصورة سلبية تفوق الأداء، كما يستخدم مصطلح القلق في وصف مكون من شدة السلوك واتجاه الانفعال (بزيو،2017). وأشار كل من الطالب و الويس (1993) و علاوي (1998) إلى مدى تأثير القلق في الإنجاز الرياضي، حيث اعتبروا القلق سلاحاً ذو حدين حيث يكون دافعاً إيجابياً للتأثير في الإنجاز الرياضي و يسمى قلق ميسر للإنجاز أو يؤثر سلبياً في الإنجاز الرياضي و يسمى قلق معوق للإنجاز الرياضي. فقد اهتم الكثير من الباحثين بمعرفة العوامل المسببة للقلق لدى الرياضيين و جاءت النتائج موضحة أن هناك أربع مصادر أساسية تسبب حدوث للقلق و هي الخوف من الفشل، الخوف من عدم الكفاية، فقدان السيطرة، الأعراض الجسمية و الفزيولوجية (راتب، 2000).

2.2 الإنجاز الرياضي:

عرف علاوي (1998) الإنجاز الرياضي بأنه استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الانجاز في ضوء معيار أو مستوى معين من معايير أو مستويات الإمتياز، وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف الإنجاز والتي نتج عنها نوعًا معينًا من النشاط و الفعالية و المثابرة.

2.3 الدراسات المشابهة:

دراسة الصبابحة (2007):

"القلق وعلاقته بمستوى الأداء للرياضات الفردية لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القلق وعلاقته بمستوى الأداء لدى طلبة الألعاب الفردية في كلية التربية البدنية في الجامعة الهاشمية. وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. استخدم الباحث مقياس القلق الذي وضعه سبيلبرجر، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين القلق والأداء بشكل عام، حيث كانت هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية في رياضة السباحة، قريبة من المعنوية في رياضة الجمباز وبعيدة عن المعنوية في رياضة ألعاب القوى .

دراسة جابر (2008):

"دراسة واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات المتوسطة في فلسطين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند عدائي المسافات المتوسطة في فلسطين. أجريت الدراسة على عينة من (32) لاعباً، تم استخدام المنهج الوصفي، واختبار قلق المنافسة الرياضية من تصميم (راينزمارتنز) أعد صورتها العربية علاوي (1998). أظهرت نتائج الدراسة أن واقع سمة قلق المنافسة الرياضية عند لاعبي المسافات المتوسطة في فلسطين كانت قليلة جداً لدى عينة البحث حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة لديهم إلى (44.7%).

دراسة Bresler & pieper (1992):

"The recognition of cometutive anxiety and its sourced between athletes and football players in secondary school Competitive anxiety and its sources".

"التعرف على القلق التنافسي ومصادر القلق بين لاعبي ألعاب القوى وكرة القدم في المدارس الثانوية".

واستخدم الباحثان اختبار القلق التنافسي للرياضيين وذلك للتعرف على العلاقة بين المصادر المعروفة للتكيف مع القلق التنافسي، و تظهر أهمية هذه الدراسة بصفة خاصة في معرفة الارتباط بين مصادر التكيف والقلق للاعبي ألعاب القوى وكرة القدم، و أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي تحققت في الاختبارين، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن معيارين من قائمة مصادر التكيف للقلق وهما (الثقة والقبول) كانت عوامل قيمة تنبؤية لخاصية القلق التنافسي.

3 منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الإرتباطية لملائمته لطبيعة البحث فهو جمع المعلومات التي يمكن فيما بعد تحليلها، تفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها (ابراهيم و صالح، 2004) .

3.1 عينة البحث:

شملت العينة (23) لاعباً و لاعبة من لاعبي ألعاب القوى لمسابقات المضمار (100 م، 100 م حواجز) و مسابقات الميدان (الوثب الثلاثي، الوثب الطويل و فعاليات الرمي) التابعين لمحافظة اللاذقية.

3.2 المجال الزماني:

الموسم الرياضي 2019– 2020 من تاريخ 1 /3/ لغاية 2019/4/13.

3.3 المجال المكاني:

مركز تدريب ألعاب القوى في محافظة اللاذقية.

3.4 أدوات البحث

- استمارة مقياس القلق الصريح و هو مقياس مقتبس و مقنن من اختبار القلق للباحثة تايلور (1953) حيث تم التأكد من صدقه و ثبات تطبيقه على البلاد العربية من قبل الباحثين فهمي و غالي (1990) و يمكن استخدامه لكافة المراحل العمرية. يتكون المقياس من (50) عبارة تقيس القلق، من بينها (10) عبارات عكسية و هي (3,13,17,20,22,29,32,38,48,50). لكل عبارة من عبارات المقياس أمامها إجابتين (نعم و لا) يتم الإختيار بينهما، الإجابة (نعم) تأخذ درجة واحدة، و (لا) تأخذ صفر. أما العبارات العكسية فتعطى الإجابة "لا" درجة واحدة و الإجابة "نعم" تحصل على صفر.
- ميقاتي عدد (2).
- ملعب ألعاب قوى.

3.4.1 التجربة الإستطلاعية:

تم اجراء التجربة الإستطلاعية بتاريخ 2019/2/15 على عينة مكونة من (5) لاعبين تم استباعدهم من التجربة الرئيسية وكان الهدف من التجربة هو التأكد من وضوح تعليمات وعبارات المقياس و التعرف على الوقت المستغرق في الإجابة على فقراته .

3.4.2 صدق و ثبات المقياس:

تم قياس ثبات الإختبار في هذا البحث طريقة الإختبار و إعادة الإختبار لمقياس تايلور للقلق لأفراد العينة بفاصل زمني قدره (15) يوماً من التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الثبات 0.84، و تم حساب صدق الإختبار باستخدام الصدق الذاتي حيث بلغ معامل الصدق 0.91، و بالتالي يتمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق و الثبات.

3.4.3 متغيرات الدراسة:

- المتغير الثابت: و هو مستوى القلق لأفراد العينة.
- المتغير المستقل: رقم الإنجاز الرياضي للاعبين خلال فترة التدريب و أثناء المنافسة.

3.5 طريقة إجراء البحث

تم بتاريخ 1 /3/ 2019 توزيع المقياس الذي يقيس درجة القلق على عينة البحث المتمثلة بلاعبي ألعاب القوى لمسابقات المضمار و الميدان التابعين لمحافظة اللاذقية و المشاركين في الموسم الرياضي 2019– 2020 لبطولة ألعاب القوى في المحافظة، و تم جمع درجات الإجابات و صنفت كالتالي:

الإجابات من (0–16) هو قلق منخفض جداً، من (17–19) هو قلق منخفض "طبيعي"، ومن (20–24) قلق متوسط، من (25–29) قلق فوق المتوسط ومن (30–50) قلق مرتفع.

و أعطيت الدرجات لأفراد العينة على الأساس التالي:

– للاعبين الذين يتصفون بالقلق المنخفض جداً (درجة واحدة).
– للاعبين الذين لديهم قلق منخفض طبيعي (درجتين).
– للاعبين الذين لديهم قلق متوسط (ثلاث درجات).
– للاعبين الذين لديهم قلق فوق المتوسط (أربع درجات)، و (خمس درجات) للقلق المرتفع.

كما تم تسجيل أرقام الإنجاز لأفراد العينة، كدرجة خام تقاس بالزمن لمسابقات المضمار و بالمسافة لمسابقات الميدان، التي حققت خلال فترات تدريبهم بالإضافة لتسجيل رقم الإنجاز الذي حققوه أثناء خوضهم للمنافسة الرياضية.

وبعد ملء الاستبيان من قبل العينة المستهدفة تم جمع الإجابات (درجة القلق و رقم الإنجاز) وتفريغها والتي عددها (23) على برنامج الاكسل لاستخراج معامل الارتباط المعنوي بيرسون.

4 عرض النتائج

4.1 عرض نتائج قيم المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير القلق لأفراد عينة البحث.

الجدول رقم (1): قيم كل من الوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير القلق للعينة.

المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مستوى القلق لأفراد العينة	2.79	1.06

يبين الجدول رقم (1) المعالجات الإحصائية لمتغير القلق عند أفراد العينة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للقلق (2.79) فيما بلغت قيمة الإنحراف المعياري (1.10)، و هذا ما يدل على أن مستوى القلق لمجمل لعينة كان بدرجة متوسطة.

4.2 عرض نتائج قيم المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإنجاز الرقمي في حالتي التدريب و المنافسة للاعبي المضمار في ألعاب القوى.

الجدول رقم (2): قيم كل من الوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإنجاز الرقمي للاعبي المضمار في ألعاب القوى

الإنجاز الرقمي للاعبي المضمار	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
حالة التدريب	ثانية	25.68	17.30
حالة المنافسة	ثانية	25.44	17.19

يعرض الجدول رقم (2) المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإنجاز الرقمي بالثانية الذي حققه لاعبي ألعاب القوى في المضمار في كل من حالتي التدريب و المنافسة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للإنجاز الرقمي في حالة التدريب (25.68) و في حالة المنافسة (25.44). و بلغ الإنحراف المعياري في حالة التدريب (17.30) و في حالة المنافسة (17.19).

4.3 عرض نتائج قيم المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإنجاز الرقمي في حالتي التدريب و المنافسة للاعبي ألعاب القوى في الميدان.

الجدول رقم (3): قيم كل من الوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإنجاز الرقمي للاعبي الميدان في ألعاب القوى

الإنجاز الرقمي للاعبي الميدان	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
حالة التدريب	متر	50.67	24.67
حالة المنافسة	متر	49.33	23.95

أما الجدول رقم (3) فيبين كل من المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمتغير الإنجاز الرقمي بالمتر الذي حققه لاعبي ألعاب القوى في الميدان في حالتي التدريب و المنافسة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للإنجاز الرقمي في حالة التدريب (50.67) و في حالة المنافسة (49.33). و كان الإنحراف المعياري في حالة التدريب (24.67) و في حالة المنافسة (23.95).

4.4 عرض نتائج علاقة الإرتباط بين قيم القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي المضمار في ألعاب القوى.

الجدول رقم (4) :علاقة الإرتباط بين متغيري القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي ألعاب القوى في المضمار.

المتغيرات	الإنجاز الرقمي	اللعبة	معامل الإرتباط	نسبة الخطأ	الدلالة
القلق + الإنجاز في المضمار	خلال التدريب	جري 100م	-0.20	0.66	غير معنوي
	أثناء المنافسة	جري 100م	-0.13	0.79	غير معنوي

يبين الجدول رقم (4) العلاقة الارتباطية بين المتغيرين القلق و الإنجاز الرقمي في المضمار لأفراد العينة، إذ بلغ معامل الارتباط بين القلق و الإنجاز للاعبي ألعاب القوى خلال التدريب (0.20-) و بنسبة خطأ مقداره (0.66) و هذا يدل على علاقة ارتباط عكسية غير معنوية و ذلك لأن مستوى الخطأ أكبر من مستوى الدالة (0.05)، أما معامل الإرتباط بين متغير القلق و الإنجاز للاعبي ألعاب القوى أثناء المنافسة (0.13-) و بنسبة خطأ قدره (0.79) و هذه القيمة أكبر من مستوى الدالة (0.05) فيعني ذلك أن علاقة الإرتباط بين هذين المتغيرين غير معنوية و هذا ما يناقض الفرضية الرابعة.

4.5 عرض نتائج علاقة الإرتباط بين قيم القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي الميدان في ألعاب القوى.

الجدول رقم (5) :علاقة الإرتباط بين متغيري القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي ألعاب القوى في الميدان.

المتغيرات	الإنجاز الرقمي	اللعبة	معامل الإرتباط	نسبة الخطأ	الدلالة
القلق + الإنجاز في الميدان	خلال التدريب	وثب طويل	0.03	0.97	غير معنوي
	أثناء المنافسة		-0.02	0.98	غير معنوي
	خلال التدريب	وثب ثلاثي	0.26	0.62	غير معنوي
	أثناء المنافسة		0.49	0.33	غير معنوي
	خلال التدريب	الرمي	0.79	0.22	غير معنوي
	أثناء المنافسة		0.74	0.26	غير معنوي

بالنظر إلى الجدول رقم (5) تظهر نتائج العلاقة الارتباطية بين متغيرين القلق و الإنجاز الرقمي لألعاب الميدان، إذ بلغ معامل الارتباط بين القلق و الإنجاز للاعبي ألعاب القوى خلال التدريب بالنسبة للعبة الوثب الطويل (0.03) و بنسبة خطأ مقداره (0.97) و بالتالي لا توجد علاقة ارتباط معنوية و ذلك لأن مستوى الخطأ أكبر من مستوى الدالة (0.05). أما معامل الإرتباط بين متغير القلق و الإنجاز للاعبين أثناء المنافسة للعبة الوثب الطويل فكان (0.02-) و بنسبة خطأ قدره (0.98) و هذه القيمة أكبر من مستوى الدالة (0.05) فيعني ذلك أن علاقة الإرتباط بين هذين المتغيرين غير معنوية. و بالنظر إلى قيمة الإرتباط بالنسبة للعبة الوثب الثلاثي خلال فترة التدريب فقد بلغت (0.26) و بنسبة خطأ مقداره (0.62) و قيمة الإرتباط أثناء المنافسة بلغت (0.49) و نسبة الخطأ بلغت (0.33) فالعلاقة هنا غير معنوية. و بالنسبة للعبة الرمي كانت قيمة الإرتباط أثناء المنافسة (0.74) و بنسبة خطأ تبلغ (0.26) و كانت قيمة الإرتباط في حالة التدريب (0.79) و بنسبة خطأ تبلغ (0.22) و هذا ما يدل على عدم معنوية العلاقة بين متغيري القلق و الإنجاز الرقمي للعبة الرمي، و هذه النتائج تخالف الفرضية الخامسة و التي تنص على وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى القلق والانجاز الرقمي للاعبي الميدان في لعبة ألعاب القوى خلال التدريب و أثناء المنافسة.

4.6 تحليل و مناقشة النتائج:

تبين ومن خلال النتائج الإحصائية لعامل القلق بأن مستوى القلق لمعظم أفراد العينة كان متوسطاً بالنسبة للاعبي ألعاب القوى في هذه الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقيم القلق (2.79) و هي قيمة تقابل درجة القلق المتوسطة، و الذي يرجع بطبيعة الحال إلى ضعف الرغبة في الكفاح التي ترافق القلق التنافسي عند اللاعبين نتيجة لنوع و مستوى و أهمية المنافسة (بركات و عبد الكريم، 2007) فأداء اللاعبين يرتبط ارتباطاً قوياً بأهمية المباراة و تقدير قوتها و أيضاً بقوة المنافسين المشاركين في المنافسة.

أظهرت نتائج هذا البحث عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى القلق و الإنجاز الرقمي للاعبي ألعاب القوى سواءً في مسابقات المضمار أو مسابقات الميدان و تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الصبابحة (2007) في ألعاب القوى و دراسة شهيد (2012) في كرة السلة.

إنَّ عدم معنوية هذه النتائج قد يعزى للتفاوت في مستوى اللاعبين و الفروق الكبيرة في سنوات الخبرة خلال ممارسة هذه اللعبة، و الذي يؤدي بالتالي إلى اختلاف درجات الإنفعالات النفسية و القلق عند اللاعبين الأمر الذي يؤثر على مستوى الأداء و الإنجاز، فكل لاعب قبل المنافسة الرياضية لديه مستوى ابتدائي معين من القلق وبصورة تختلف من لاعب الى آخر وبالتالي يكون كل لاعب في حاجة الى تدخلات معينة لمحاولة ضبط او تعديل مستوى قلقه بصورة فردية وهنا يدخل عامل الخبرة السابقة والتكنيك العالي في ضبط وتعديل مستوى اللاعبين علاوي (2002).

كما إن مستوى و أهمية المنافسة الرياضية بالإضافة إلى تشابه الظروف المتعلقة بالمنافسات و الأجواء التدريبية للاعبين يمكن أن يكون سبباً في انخفاض مستوى القلق عند أفراد عينة البحث و بالتالي فقدان اللاعبين للصفة التنافسية العالية الذي تعمل على خلق مبررات للسلوك التنافسي لتحقيق أفضل مستوى أداء ممكن والتهيؤ للمنافسة وهذا يتفق مع ما أشار إليه فوزي (2006) إلى أن "جميع المتغيرات المثيرة للتنافس مثل طبيعة الأداء الحركي المطلوب ومستوى التنافس وشروط التنافس وموقع التنافس والنتائج المطلوبة وكل ما من شأنه أن يعطي للتنافس طابعا مميزاً يعمل على زيادة النشاط الحركي الرياضي تبعا لقدراته البدنية والمهارية ودوافعه التنافسية".

4.7 الإستنتاجات و التوصيات:

- أظهرت النتائج أن مستوى القلق لدى لاعبي ألعاب القوى في هذه الدراسة كان بالحدود المتوسطة.
- عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى القلق والإنجاز الرقمي للاعبي مسابقات الميدان اثناء التدريب والمنافسة.
- وجود علاقة ارتباط غير معنوية بين مستوى القلق والإنجاز الرقمي للاعبي مسابقات المضمار اثناء التدريب والمنافسة.

و بناءً عليه يوصى بمايلي:

- الإهتمام بدارسة مستويات القلق تبعاً لمتغير الجنس (الذكور و الإناث) كل على حدى في رياضة ألعاب القوى.
- تعويد اللاعبين خلال التدريب على كيفية التعامل مع القلق و استثماره بشكل إيجابي في المنافسات و ذلك من خلال خلق مواقف مشابهة للمنافسات الحقيقية.
- التأكيد على ضرورة اهتمام المدربين بالإعداد النفسي للاعب على اعتبارها من أساسيات العملية التدريبية لما لها من أثر فعال في القدرة على تذليل العقبات النفسية التي ممكن أن تواجه اللاعبين أثناء المنافسات و بالتالي رفع مستوى الإنجاز.

4.8 المراجع و المصادر:

1- ابراهيم، خلاف و كمال، جلال (1997). قلق المنافسة الرياضية و علاقته بتركيز الإنتباه و الأداء المهاري في كرة اليد. المجلة العلمية – التربية البدنية، المجلد (31)، العدد (1) ص 4- 103.

2- ابراهيم، نوري و صالح، رافع (2004). دليل البحاث لكتابة الأبحاث في التربية الرياضية، دار الكتب للطباعة، بغداد.

3- الشرنوبى، سعد الدين و هريدى، عبد المنعم (1998). مسابقات الميدان والمضمار. منشورات جامعة الإسكندرية.

4- الصبابحة، خيري (2007). القلق وعلاقته بمستوى الأداء للرياضات الفردية لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية. المؤتمر العلمي الدولي. مجلة البحوث.

5- الطالب، نزار و الويس، كامل (1993). علم النفس الرياضي. دار الحكمة للطباعة و النشر. بغداد.

6- العنزي، غازي (2009). ماهي ألعاب القوى. بدنية – مكتبة التربية البدنية الرياضية.

7- بركات، نوري و عبد الكريم، قاسم (2006). علم النفس الرياضي. مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة تشرين.

8- بزيو، سليم (2017). كتاب دروس جامعية في علم النفس الرياضي. المكتبة الرياضة الشاملة.

9- راتب، أسامة (1997). *علم النفس الرياضة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.*

10-راتب، أسامة (1995). علم نفس الرياضة. دار الفكر العربي :القاهرة.

11-راتب، أسامة (2000). علم نفس الرياضة، (المفاهيم و التطبيقات). كلية التربية، جامعة حلوان، دار الفكر العربي :القاهرة.

12-شهيد، باسم (2012). علاقة القلق كحالة وكسمة بأداء الرمية الحرة للاعبي كرة السلة. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية 360 -345 المجلد (12) العدد(1) .

13-عبود، عبد العباس (2016). الإحباط الرياضي وعلاقته بالإنجاز لدى لاعبي المسافات القصيرة و المتوسطة و الطويلة في العاب القوى المتقدمين. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة ذي قار. العراق.

14-علاوي، محمد حسن (2002). علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية. دار الفكر العربي :القاهرة _مصر.

15-علاوي، محمد حسن (1994). علم النفس الرياضي. الطبعة التاسعة. دار المعارف: القاهرة.

16-فهمي، مصطفى و غالي، محمد أحمد (1990). مقياس تايلور للقلق الصريح. القاهرة. دار النهضة العربية.

17-فوزي، أحمد أمين (2006). مبادئ علم النفس الرياضي، المفاهيم، التطبيقات. دار الفكر العربي: القاهرة.

18-يعقوب، أميل بديع (1996). موسوعة كنوز المعرفة الرياضية. دار نظير عبود، بيروت.

1. Cohn, P. (2021). The Roots of Performance Anxiety in Sports. Sport Psychology Articles by Peak Performance Sports.
2. Cheng, WKN, Hardy, L & Markland, D .(2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: rationale and initial measurement development. Psycho Sport Exercise.;10 (2):271-278.
3. Hohmann, A., Brack, R. (1983) . Theoretische Aspekte der Leistungsdiagnostik im Sportspiel. Leistungssport, 13 (2), S. 5-10.
4. Lazarus, R., & Folkman, S. (1984) . Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
5. Schnabel, G,. Harre, D & Borde, A. (1997). Trainingswissenschaft: Leistung – Training – Wettkampf. Sportverlag Berlin GmbH.

6. Taylor, J. A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. ***The Journal of Abnormal and Social Psychology, 48*** (2), 285–290.

الملاحق:

استبانة درجة الاحتياج لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لدورات تدريبية في مجال طرائق التدريس

اشتملت الاستبانة على محور طرائق التدريس لتحديد أهم الدورات التدريبية التي يحتاجها المعلم في هذا المجال وتكونت الاستبانة من (25) فقرة أمام كل فقرة خمس رتب هي : (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)؛

أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بوضع إشارة ( ) في الخانة المناسبة راجياً توخي الدقة الموضوعية لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق أهداف البحث علماً بأن استجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

أولاً: البيانات الشخصية

1. الجنس: ذكر.....، أنثى.....

2. المؤهل العلمي: دبلوم التأهيل التربوي.....، إجازة في التربية (معلم صف).....

3. الخبرة: أقل من 5 سنوات.....، من 5–10 سنوات.....، أكثر من 10 سنوات.....

ولكم جزيل الشكر

ثانياً: فقرات الاستبانة

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
1	امتلاك مهارات طرح الأسئلة					
2	إدارة المناقشات الفعالة بين التلاميذ					
3	الاستخدام الأمثل لأسلوب الثواب والعقاب					
4	استخدام أسلوب لعب الأدوار					
5	التقييم الذاتي لمعرفة مدى فعالية طرائق التدريس المستخدمة					
6	اختيار طرائق التدريس الملائمة للتلاميذ					
7	التنويع في طرائق التدريس المستخدمة					
8	توظيف السبورة بشكل جيد ومنظم					
9	اكتساب مهارات التواصل اللازمة للتعامل مع المتعلمين					
10	اكتساب مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة للمتعلمين					
11	التمييز بين استراتيجيات وطرائق التدريس واستراتيجيات التقويم					
12	اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي					
13	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لطريقة التدريس					
14	توزيع الوقت بشكل فعال أثناء تنفيذ طريقة التدريس					
15	إدارة الصف وضبطه بشكل جيد أثناء تنفيذ طريقة التدريس					
16	تهيئة غرفة الصف لتتلاءم مع طريقة التدريس					
17	تشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تطبيق طريقة التدريس من خلال مراعاة الفروق الفردية					
18	تحديد خطوات تدريس كل طريقة بشكل صحيح					

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

د. شكريه حقي* د. أحمد الكنج**

(الايداع:14 آذار 2022،القبول:1 حزيران 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة، وكذلك تعرّف الفروق في إجاباتهم على الاستبانة تبعاً لمتغيري (نوع الكلية، سنوات الخبرة).

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة، البالغ عددهم (103)، فيما كانت عينة البحث (53) من أعضاء الهيئة التدريسية المعينين على ملاك جامعة حماة.

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من أسئلته، وتعرّف صحة فرضياته استخدم الباحثان استبانة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم الجامعي.

وكانت نتائج البحث على الشكل الآتي: جاءت درجة موافقة أفراد عينة البحث على استبانة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة مرتفعة في غالبية بنودها، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً على الاستبانة تبعاً لمتغير الكلية، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا – معلومات –اتصالات.

*مدرس – قسم تربية الأطفال –اختصاص مناهج وطرائق التدريس –كلية التربية –جامعة حماة.

**مدرس – قسم التربية الخاصة – اختصاص علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة حماة.

The Use of Information Technology and Communication for Improving the Quality of Academic Teaching from Academic Staff's Perspectives.

Dr. Shoukria Hakki* **Dr. Ahmad Alkanj****

(Received:14 March 2022,Accepted:1 June 2022)

Abstract:

This study aimed at recognizing the academic staff's perspectives at Hama University towards the use of info-technology for improving the quality of academic teaching, and at recognizing the differences in their responses to the questionnaire according to the variables of (faculty type and years of expertise). The researchers used the descriptive analytical approach. The research community consisted of all members of academic staff in Hama University (103). However, the research sample was (53). To fulfil the objectives of the study and to verify and questions, the researchers used the questionnaire of the use of information technology and communication for improving academic teaching.

The study had the following results:

- The positive responses of the sample towards the use of information technology and communication for improving academic teaching in Hama University were high.
- There are no statistically significant differences among the average grades of the sample according to the variable of faculty.
- There are statistically significant differences among the means according to the years of expertise in favour of those members who have less years of expertise.

Keywords: Technology – Information – communication .

*Teacher – Department of children's Education – specialization in curricul and teaching methods – Faculty of Education – Hama university.

** Teacher – Department of special Education- specialization in Education psychology - Faculty of Education – Hama university.

المقدمة:

يشهد عالم اليوم تغيرات يمكن عدها طفرات أو انتقالات كبيرة أحدثها التطور التكنولوجي التقني ووسائل الاتصال المتطورة وما يرتبط بها من تطبيقات، وهذا أدى إلى تدفق المعلومات وتسارعها.

كل ذلك وضع التربويين أمام ضرورة ملحة وهي تطوير العملية التعليمية التعلمية، ورفع سوية مخرجاتها بالتأكيد على إكساب المتعلمين الكفايات العلمية والعملية والتكنولوجية التي تمكنهم من مواجهة متطلبات العصر الحالي.

ونتيجة هذه التحولات أصبحت التكنولوجيا تمثل المصدر الأساسي الأكثر أهمية، في الوصول إلى هذه الأهداف المنشودة التي تتحقق على أكمل وجه باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وبالتالي باتت المؤسسات التعليمية عموماً ومنها مؤسسات التعليم العالي مجبرة على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتها التعليمية، وعدها مكوناً مهماً فيها بهدف تحسين جودة مخرجاتها، ورفع كفاية النظم التعليمية الخارجية، في الوقت الذي شكل فيه موضوع الاهتمام بجودة التعليم العالي أيضاً تحدياً يواجه مؤسساته، واحتل نظام الجودة الشاملة مكانة الصدارة في تفكير التربويين لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته، وفي جميع أبعاده وعناصره، وذلك بسبب تحديات ثورة المعلومات التكنولوجية التي يواجهها العالم المعاصر، وأصبحت الجودة الشاملة إحدى القضايا المهمة التي تهتم بها القيادة الإدارية والتربوية في أي مؤسسة لرفع مستوى أدائها.

وأصبحت الجامعات مطالبة بالاهتمام بتحسين جودة التعليم من أجل الارتقاء به من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودمجها في عملياتها التعليمية، وتطبيق نظام الجودة في التعليم الجامعي، وتبني مفاهيم الجودة الشاملة، وتطبيقها بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي، ومخرجات العملية التعليمية (الخولي، 2006، 2).

إن هذا التحول يستدعي تبني أساليب وطرائق تكنولوجية حديثة بدل التقليدية التي كانت تعتمد عليها مؤسسات التعليم الجامعي فيما مضى في ممارستها لمختلف وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع وتمكين المتعلم بكفايات ومهارات متطورة تستجيب لحاجات العصر التقنية، وهذا يتطلب جعل التعليم أكثر استجابة لمجتمع المعرفة (المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، 2004، 30).

ولم تكن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في سورية بعيدة عن هذا التوجه، إذ سعت جدياً ـ لاسيما في السنوات الأخيرة ـ إلى التأكيد على توفر خريجين ذوي كفايات ومهارات تتواءم مع متطلبات سوق العمل، قادرة على مواجهة المنافسة الإقليمية والعالمية وذلك من خلال التوجه نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، ووضع معايير معتمدة لتطبيق الجودة المطلوبة، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصورة تدريجية بتعميم استخدامها على جميع المؤسسات تربوياً وتعليمياً وإدارياً.

وعليه فإن الجامعات السورية وفي ظل هذه المعركة التكنولوجية العالمية واتساع الفجوة الرقمية بينها وبين الجامعات الأخرى في الدول المتقدمة تعليمياً وأكاديمياً تسعى لتفعيل دور التعليم من خلال تحديث أنظمته، والإفادة من تقنية المعلومات باستحداث آليات عملية واستراتيجيات واضحة المعالم تشجع على إيجاد بيئة تعليمية داعمة وحاضنة لفكرة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بغية توفير المخرجات التعليمية البشرية المؤهلة بالمعارف والقدرات والمهارات لتمكينهم من استيعاب ثورة المعلومات والاتصالات، وهذا يعكس جودة المؤسسات التعليمية وما لها من ارتباط وتأثير مباشر في كم الخريجين وكيفهم. وانطلاقاً من سعي الجامعات السورية عموماً نحو تحسين جودتها من جهة، ومن جهة أخرى ما حققه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من تأثيرات إيجابية وتغيرات جذرية في التعليم العالي من جميع نواحيه الإدارية والتعليمية والعلمية جاء البحث الحالي لتعرف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي، وكانت جامعة حماة أنموذجاً للبحث والدراسة.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الجامعات في دفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودورها في تحديث المجتمعات وتطويرها، إلا أن التعليم الجامعي لم يصل إلى المستوى المطلوب الذي يكون فيه مؤثراً ومتفاعلاً مع التطلعات التنموية في المجالات كافة، إذ يشير واقع الحال إلى أن التعليم الجامعي فشل في إنتاج نوع الخريجين المطلوبين لتحديات عالم العمل، وأن السمعة والجودة التعليمية اليوم تتحدد على أساس المخرجات، ويتحدد ترتيب المؤسسات الممتازة وفق انخفاض معدلات الرسوب، والمستويات العالية لنجاح الخريجين والتحاقهم ببرنامج الدراسات العليا ونجاحهم الوظيفي (مجيد، 2008، 111). ولم يزل التعليم في الدول العربية يعاني من غلبة الكم على الكيف ومن عجز فادح عن مواجهة متطلبات عصر جديد خصائصه ثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه (البربري، 2007، 2)، فيصعب التكهن بعدد الجامعات التي تطبق معايير الجودة الشاملة، مع العلم بأن هناك عدداً لا يُستهان به من الجامعات العربية بدأت تأخذ على عاتقها الالتزام بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في برامجها وسياساتها وأهدافها التعليمية (العلوي، 1998، 16).

على الرغم من انتشار مفهوم تطبيقات تكنولوجيا المعلومات على نطاق واسع في قطاع منظمات الأعمال المختلفة، إلا أنه ما زالت البحوث والتجارب والتطبيقات لهذا المفهوم في مؤسسات التعليم الجامعي محدودة وغير كافية. وتؤكد العديد من الدراسات أن تبني تكنولوجيا المعلومات يحقق جودة الخدمات التعليمية سواء على مستوى البحث العلمي أم على مستوى المناهج أم على مستوى الخدمات الإدارية المقدمة كدراسة بن سماعين (2019) ودراسة بلمانع (2019) ودراسة ساكت (2018) وغيرها. انطلاقاً مما سبق وباعتبار المؤسسات التعليمية مصدر المعرفة والاستثمار الأمثل فيها فهي من أكثر المؤسسات ملاءمة لتبني تكنولوجيا المعلومات.

وباعتبار أن مؤسسات التعليم تدرك جيداً أن تطبيق تكنولوجيا المعلومات يمكن أن يكون مصدراً لتحسين العملية التعليمية والارتقاء بجودة مخرجاتها، وفي ظل محدودية الدراسات المعالجة لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات وآثارها وانعكاساتها على الجودة في مجال التعليم وخاصة في مؤسسات التعليم الجامعي، لذا فإن البحث الحالي يهدف إلى تسليط الضوء على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مؤسسات التعليم الجامعي ودورها في ضمان جودة الخدمات التعليمية والإدارية والعلمية في المؤسسات التعليمية، انطلاقاً من الأهمية المتزايدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وتسارع تطبيقها في مؤسسات التعليم الجامعي، وذلك لما تواجهه من تحديات بهدف تحسين جودة خدماتها، ورفع مستواها (البربري، 2007، 2). وتتحدد المشكلة في تعرّف الآتي: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة.

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث من النقاط الآتية:

1. لفت نظر أعضاء الهيئة التدريسية إلى أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من منظور يتناسب مع متطلبات جودة الخدمات التربوية والتعليمية والإدارية على مستوى التعليم الجامعي.
2. قد تسهم النتائج التي يمكن أن يتوصل إليها البحث الحالي في توضيح أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مساعدة صناع القرار في تحسين مستوى جودة التعليم الجامعي، واتخاذ القرارات البناءة التي تسهم في تطويره.
3. فتح المجال لإجراء دراسات أخرى حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وجودة التعليم.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرّف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة.

2. تعرّف دلالة الفروق في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة تبعاً لمتغيري (نوع الكلية، سنوات الخبرة).

أسئلة البحث: ما وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير جودة التعليم الجامعي؟

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة تبعاً لمتغير نوع الكلية (علمية تطبيقية ـ نظرية).

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

متغيرات البحث: يفترض الباحثان كلاً من الكلية التي يدرس فيها عضو الهيئة التدريسية، والخبرة في التدريس الجامعي متغيرات مستقلة، ووجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي متغيراً تابعاً.

مصطلحات البحث، وتعريفاته الإجرائية:

الجودة الشاملة: "منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل، إذ يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحقيق المستمر في العمليات والخدمات" (مجلس ضمان الجودة والاعتماد اتحاد الجامعات العربية، 2017، 2).

التعليم العالي: "هو كل أنواع الدراسات التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة" (Unesco, 1998, 1).

الجودة في التعليم العالي: "استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومرافق وطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية، وذلك وفق معايير محددة". وعرفت أيضاً بأنها: "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمية بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي" (مجلس ضمان الجودة والاعتماد اتحاد الجامعات العربية، 2017، 10).

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تعرّف بأنها: "مجموع الوسائل أو الأدوات أو التقنيات أو النظم المختلفة التي يتم توظيفها لمعالجة المضمون أو المحتوى الذي يراد توصيله من خلال عملية الاتصال الجماهيري أو الشخصي أو التنظيمي التي يتم من خلالها جمع البيانات المسموعة أو المكتوبة أو المصورة أو المسموعة المرئية أو المطبوعة أو الرقمية، ثم تخزينها بعد ذلك استرجاعها في الوقت المناسب، يلي ذلك نشر هذه المواد الاتصالية أو الرسائل أو المضامين مسموعة أو مسموعة مرئية أو مطبوعة أو رقمية، ونقلها من مكان إلى آخر ومبادلتها، وقد تكون تلك التقنية يدوية أو آلية أو الكترونية أو كهربائية حسب مرحلة التطور التاريخي لتقنيات الاتصال والمجالات التي يشملها هذا التطور" (اللبان، 2000، 102).

الدراسات السابقة:

دراسة بن سماعين (2019) بعنوان: دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق جودة التعليم العالي، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العالي.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، ووزع استبيان على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة محمد خيضر بسكرة مدعم بالمقابلة التي أجريت في مركز الأنظمة وشبكات الإعلام والاتصال والتعليم المتلفز والتعليم عن بعد التابعة لرئاسة الجامعة لمعرفة واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدور الذي تلعبه في تحقيق جودة عناصر العملية التعليمية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال لها مساهمة فعالة في تحقيق جودة التعليم العالي.

دراسة بلمانع (2019) بعنوان: تأثير تكنولوجيا التعليم عن بعد على جودة التعليم العالي، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير تكنولوجيا التعليم عن بعد على جودة التعليم العالي بجامعة التكوين المتواصل ــ المسيلة. ولبلوغ أهداف الدراسة أعددت استمارة استبيان كأداة من أدوات المنهج الوصفي وطبقت على 18 أستاذاً بالاعتماد على أسلوب الحصر الشامل، وبلغ عدد أسئلة استمارة الاستبيان 21 سؤالاً موزعة على ثلاث محاور. وخلصت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية: زاد استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد من دافعية الطلبة للتعليم، وكان للأستاذ قدرة قوية في دمج تكنولوجيا التعليم عن بعد في منهاجه الدراسي، فيما كانت هناك قلة في التوقيت المخصص للمقرر الدراسي وارتفاع تكلفة رسوم الانترنت من أهم المعيقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم العالي.

دراسة عطية وسنبل (2019) بعنوان: إسهام إدارة المعرفة في تحقيقِ ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقيةٌ على أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأهلية السعوديةِ، المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف إسهام إدارة المعرفة في تحقيق ضمان الجودة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من الهيئات التدريسية في الكليات الأهلية وعددها (6) كليات. واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن محور حوسبة المعلومات جاء بدرجة أوافق بشدة. ومحور تحقيق ضمان الجودة جاء بدرجة أوافق، وأن هناك علاقة طردية بين محور البنية التحتية لتقنية المعلومات، وتحقيق ضمان الجودة في الكليات، ووجود علاقة طردية بين حوسبة المكتبات، وضمان جودة التعليم. وأوصى البحث بالعمل على توفير بنية تحتية عالية الجودة، وتخصيص كوادر فنية عالية لتشغيلها في الجامعات الأهلية، وضرورة الاهتمام بالنشاطات العلمية التي تنجزها الهيئات التدريسية وإعطاؤها وزناً أكبر في الترقية العلمية لما لهذه النشاطات من أهمية في تحقيق أهداف جودة التعليم العالي.

دراسة ساكت (2018) بعنوان: دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير جودة الخدمات في القطاعات العمومية دراسة حالة: قطاع التعليم في الجامعة الجزائرية، الجزائر.

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة مدى مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق الرضا عن جودة الخدمات التعليمية المقدمة من قبل أطرافها الفاعلة. تم إجراء الدراسة الميدانية للإلمام بالبيانات والمعلومات الكمية. اختيرت فيها عينة من جامعات الغرب لتسهيل الدراسة، إذ تم توزيع 1000 استبيان في الجامعة الواحدة، وعددها 5 جامعات وذلك بغية استطلاع آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين فيما يخص أهم التكنولوجيا المطبقة في مجال التعليم العالي. وقد تبين وجود علاقة طردية ما بين تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتسهيل عملية تقديم الخدمة سواء على مستوى علاقة الطلبة بالأساتذة أم العلاقة التي تربط أعضاء هيئة التدريس بالإدارة وبالعكس.

دراسة ضيف الله وبن زيان (2018) بعنوان: تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية من وجهة نظر إداريي عينة من الجامعات الجزائرية، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية إدارياً في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، آخذين بعين الاعتبار وجهة نظر إداريي عينة من الجامعات الجزائرية. وقد توصلت الدراسة إلى أن تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال كبير فيما يخص تحسين جودة العملية التعليمية إدارياً في عناصرها الخمسة (أستاذ، طالب، مقرر دراسي، عملية تدريسية، إدارة العملية التعليمية)، إذ قدر التأثير 82,4% مقسمة على العناصر حسب الترتيب الآتي: 51,1%، 84,7%، 36,8%، 57,2%، 45,9%. ووفق هذه النتائج قدم الإداريون عديد من الاقتراحات للولوج بهذا التأثير إلى مستويات أعلى والمحافظة عليه.

دراسة ضيف الله (2017) بعنوان: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية: دراسة عينة من الجامعات الجزائرية، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية في الجامعات الجزائرية من جهة، ومن جهة أخرى معرفة معيقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحائلة دون استخدامها الفعال. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج الاستنباطي، والمنهج الكمي. وكانت أداة الدراسة الاستبيان إضافة إلى إجراء مجموعة من المقابلات الداعمة لتفسير نتائج الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى تأكيد التأثير الإيجابي للتكنولوجيا على مختلف عناصر العملية التعليمية في جانبها الإداري من جهة، ومن جهة أخرى تحددت معيقات هذا الاستخدام وتم ترتيب أولويات الاهتمام بها للولوج باستخدام التكنولوجيا إلى المستوى الأمثل المحقق للأهداف المرجوة.

دراسة يحياوي وبو حديد (2017) بعنوان: أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ماهية تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتطرق لجودة التعليم العالي، وإبراز أهمية استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية. اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العالي بالجامعة الجزائرية يؤدي إلى انتشار التعليم وتحسين مستواه وتخفيض التكاليف، والتحسين المستمر لدور الأستاذ وأساليب التدريس والذكاء الاصطناعي للتعليم وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات ومنه الحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية.

دراسة بو بكر (2016) بعنوان: دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة خدمة التعليم العالي: دراسة حالة، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى تقديم إطار يحدد ويعرف مختلف المفاهيم المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وكذلك مفاهيم الجودة باعتبارها مدخلاً إدارياً حديثاً خصوصاً التركيز على جودة الخدمات من خلال تعريفها وإبراز أهميتها في قطاع التعليم العالي، والتعرف إلى مؤشرات وطرق قياسها، وكذا محاولة معرفة الدور الذي تلعبه تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في تحسين كفاءة وفعالية خدمة التعليم العالي. وشملت الدراسة الميدانية عينة من الطلاب بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الوادي من خلال محاولة معرفة مستوى تكنولوجيا المعلومات المستعملة في التدريس وكذا مستوى جودة الخدمات المقدمة من وجهة نظرهم، وإبراز مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وجودة خدمة التعليم العالي، وتم الاعتماد على الاستمارة أداة للبحث.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط وتأثير قوية بين تكنولوجيا المعلومات وتحسين جودة الخدمات بشكل عام، وجودة خدمة التعليم العالي بشكل خاص، فيما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية حول تقييم جودة خدمة التعليم العالي بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية تعزى للمرحلة التعليمية والصفة والتخصص. كما لا يوجد هناك رضا عن جودة خدمة التعليم العالي المقدمة في الكلية محل الدراسة من وجهة نظر الطلبة، بينما وجدت علاقة ارتباط وتأثير ذات دلالة إحصائية بين تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتحقيق جودة خدمة التعليم العالي في الكلية محل الدراسة.

دراسة عسول (2016) بعنوان: دور تكنولوجيا المعلومات في تحقيق جودة التعليم العالي: دراسة حالة بعض المؤسسات الجامعية، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى إبراز الأهمية التي تكتسبها الجودة في كل مجالات الحياة الحديثة والتعليم العالي بصفة خاصة حيث تم تسليط الضوء في هذه الدراسة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمدخل لتحقيق جودة التعليم العالي وخاصة استخدامها في المكتبات الجامعية ومخابر البحث للطلبة والأساتذة لكي يكون هناك سهولة وسرعة في الحصول على الخدمات التعليمية وغيرها من الخدمات المكتبية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي. وخلصت الدراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات

لها دور كبير في تحقيق جودة التعليم العالي لما تحققه من تطور ورقي وتنمية للمجتمعات وهناك علاقة بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جهة وجودة التعليم العالي من جهة أخرى ممثلة في المكتبات الجامعية، البحث العلمي، التعليم ومناهج التدريس والأستاذ الجامعي.

دراسة المحاميد (2008) بعنوان: دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية.

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة بالاعتماد على خصائص الهيئات التدريسية العاملة فيها وخصائص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات فيها. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات الأردنية الخاصة البالغ عددها (18) جامعة وتم اختيار عينة مكونة من (6) جامعات وتم توزيع استبانة على الهيئات التدريسية العاملة في هذه الجامعات. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المراتب العلمية والسعي للحصول عليها من قبل الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وعدم وجود علاقة بين الحوافز التي يحصل عليها أعضاء الهيئات التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرة عضو هيئة التدريس وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

تعقيب على الدراسات السابقة: يظهر عرض الدراسات السابقة مستوى الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأهمية استخدامها في تحسين جودة أداء المؤسسات التعليمية، والبحث الحالي ربط بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وجودة التعليم الجامعي، وأجريت معظم الدراسات السابقة التي تربط بين تكنولوجيا المعلومات وضمان تحقيق الجودة في التعليم في بيئات غير محلية في حين تم تطبيق هذا البحث على مؤسسات التعليم الجامعي في سورية، وهو بذلك يشكل بداية تناول دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق جودة التعليم في المؤسسات التعليمية سيما مؤسسات التعليم العالي، ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنه استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة البحث هي الاستبانة، ويختلف معها في الحدود الموضوعية والمكانية والزمانية، وفي الفئة المستهدفة بالبحث، وإن النظرة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة مكّنت الباحثين من الاطلاع على النقاط التي تمّ التركيز عليها في هذه الدراسات، والمتغيرات التي درستها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته، وكذلك الاطلاع على الفرضيات المستخدمة وطرائق استخلاص النتائج والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، ومن خلال استعراض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في هذه الدراسات تم الاستفادة منها في مناقشة نتائج البحث الحالي، وتفسيرها.

الإطار النظري

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تعددت التعريفات لهذا المفهوم والتي جاء بعضها متناسباً مع الفترة الزمنية التي نشأ فيها التعريف. وجاءت بعض التعريفات لشرح التصور الحديث حول المفهوم والعمليات المعلوماتية التي يتضمنها، ومنها تعريف (Meleiseia et al, 2007) الذي يرى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي أحد أشكال التكنولوجيا التي يمكن استخدامها في عمليات تكوين المعلومات ومعالجتها وتخزينها ونقلها وعرضها ومشاركتها وتبادلها بالوسائل التقنية المختلفة. ولا تشتمل هذه التكنولوجيا فقط على الأدوات التقنية التقليدية مثل الراديو والتلفاز، وإنما أيضاً على الأجهزة الحديثة مثل الهواتف الخلوية والحواسيب والشبكات والبرمجيات (Software) وأنظمة الأقمار الصناعية وغيرها من الوسائل والتقنيات الحديثة، بالإضافة إلى الخدمات والتطبيقات المرتبطة بها مثل الاجتماعات المرئية والمدونات. وتباينت آراء المختصين والباحثين حول مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فيشير إليها (قنديلجي ـ السامرائي، 2002، 35) بأنها التنظيم والاستخدام الفعال والمؤثر لمعرفة الإنسان وخبرته من خلال وسائل ذات كفاية تطبيقية عالية، وتوجيه الاكتشافات والقوى الكامنة لمعرفة الإنسان لغرض التطوير وتحقيق الأداء الأفضل، أي بعبارة أخرى إن

التكنولوجيا هي التطبيق المنظم للمعرفة العلمية ومستجداتها من الاكتشافات في تطبيقات وأغراض عملية (مهدي، 2006، 4). ويرى (O'Brien, 2000, 467) بأنها: "تقنيات المعلومات المعتمدة على أنظمة المعلومات المحوسبة، فهي قوة رئيسة للتغييرين المنظمي والإداري، وأدائها في اتخاذ القرار، وتصميم الهياكل الإدارية، ومهمات العمل الوظيفي في مختلف المنظمات ذات النشاط ويشير لها (العزاوي ـ الخفاجي، 2015، 203) بأنها: "مصطلح عام يصف التكنولوجيا التي تساعد على إنتاج ومعالجة وتخزين ونشر المعلومات".

أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تنبع أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من كونها موضوعاً حديثاً يتكامل مع غيره من المواضيع الفكرية الحديثة في حقل الإدارة مثل إدارة الجودة الشاملة (TQM) والمقارنة المرجعية (Benchmarking) والآيزو (ISO) وإعادة هندسة نظم الأعمال (Reenginerin) وجميعها أسهمت في تطور المعرفة وخلق التراكم المعرفي في ظل تنامي العولمة وانتشار نظم الاتصالات الحديثة واتساع شبكة المعلوماتية مما سهل انتشار المعرفة وتبادلها.

فضلاً عن ذلك ينبغي أن يكون تطبيق المعرفة مستهدفاً لمناطق الأهمية الاستراتيجية وأن تكون له قيمة كبيرة لصالح العمل مما يعني ترابط استراتيجية إدارة المعرفة مع استراتيجية المنظمة الرئيسة (Seeley & Dietrick, 2000, 18).

إن تطبيق تكنولوجيا المعلومات هي غاية إدارة المعرفة وهي تعني استثمار المعرفة، فالحصول عليها وخزنها والمشاركة فيها لا تعد كافية، والمهم هو تحويل هذه المعرفة إلى التنفيذ، فالمعرفة التي لا تعكس في التنفيذ تعد مجرد كلفة ضائعة، وأن نجاح أي منظمة في برامج تكنولوجيا المعلومات لديها يتوقف على حجم المعرفة المنفذة قياساً لما يتوفر لديها، والفجوة بين ما تعرفه وما نفذته مما تعرفه يعد أحد أهم معايير التقييم في هذا المجال (Wick, 2000, 514).

مزايا دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم: تؤثر تكنولوجيا المعلومات تأثيراً عميقاً على الاقتصادات والمجتمعات وطريقة العمل والتواصل والانخراط في الأنشطة الاجتماعية والتمتع واللعب، كما أنها تقود الابتكار في عديد من مجالات الحياة المختلفة. وتسهم في تحسين جودة التعليم وسهولة الوصول إليه، إذ تتيح تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمتعلم إمكانية وحرية الحصول على المعلومات ونشرها، وبالتالي إمكانية التعليم والتعلم في أي زمان ومكان، وكذلك الاطلاع على أفضل الممارسات العملية التطبيقية مما يسهم أيضاً في إزالة العديد من القيود التي كانت تواجه المتعلمين وخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة والفئات المحرومة والفقيرة (Bhattacharya and Sharma, 2007) والتي يعد التعليم لديها بمثابة الوسيلة الأكثر أهمية من أجل الحراك الاجتماعي والاقتصادي وربما السياسي، والتغلب على الحواجز الاقتصادية والاجتماعية واللغوية وحواجز الزمان والمكان. وبذلك ساهمت في التقليل من التمييز الرقمي (Digital divide)، كما أنها ساعدت حكومات الدول النامية الفقيرة على تخفيف التبعات الاقتصادية المتعلقة بالتعليم وخاصة ضرورة توفير بنية تحتية مكلفة ومرافق تعليمية وعدد كاف من المعلمين وبالتالي المساهمة في مواجهة معدلات التسرب العالية للمتعلمين Unesco, (2000) والتي تعد من أكبر المشكلات التي تواجه العملية التعليمية في الدول النامية.

جودة التعليم الجامعي: مفهوم الجودة في مجال التعليم الجامعي: ظهر مفهوم الجودة بادئ الأمر في المؤسسة الاقتصادية ضمن احترام التنافس والاتجاه نحو إرضاء الزبون، فامتلكت المؤسسات الخاصة (اليابانية والأمريكية) خبرات معتبرة من خلال تبنيها استراتيجيات قائمة على الجودة الشاملة وأضحت الجودة تكوّن أحد أهم المواضيع اهتماماً في علم إدارة الأعمال (management) في العقدين الأخيرين. وتبعاً لهذا النجاح امتدّ استخدام مبادئ الجودة إلى المؤسسات المقدمة للخدمة العمومية ومنها التعليم العالي (بروش وبركان، 2012، 12). كما تعرف الجودة التعليمية بأنها مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع (فليه، 2007، 343). وبمعنى آخر فإن جودة التعليم العالي هي: "استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيس (الطالب)

على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوباً بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج" (أحمد، 2003، 166).

ومن كل هذا نستخلص أن مفهوم الجودة مرتبط بالتميز وبالتالي الرقيّ والازدهار على جميع الأصعدة، أما في المجال التعليمي فيتناول مفهوم جودة التعليم العالي من خلال الأهداف المرجوة منه والمتمثلة أساساً في التميز والتمايز عن الآخرين، عن طريق الملاءمة مع الغايات أو المدخلات مع الطموحات لتحقيق درجة الرضا سواء من حيث الطلبة الوافدين أم المتخرجين وحتى في علاقة مؤسسات التعليم العالي مع المؤسسات الأخرى خاصة المؤسسات الاقتصادية أو متطلبات السوق الداخلية والدولية، لأن عملية الجودة التعليمية أصبحت مرتبطة بمتغيرات خارجية لها تأثير مباشر وغير مباشر على المؤسسات التعليمية. وبالتالي يمكن القول إن الجودة كمصطلح رغم التداول المتزايد عليه يصعب تحديد مفهوم متفق عليه لمعنى الجودة، لأن هذه المفردة تشتمل على مجموعة من الأفكار والأبعاد والأهداف المختلفة والمتأثرة بعوامل إيديولوجية، عقائدية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية، .... وبالتالي ينبغي الارتكاز على خلاصة نسبية المفهوم.

أبعاد الجودة في التعليم الجامعي: أكد البعض على وجود ثلاثة أبعاد للجودة في التعليم الجامعي:

البعد الأكاديمي: وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية والأكاديمية.

البعد الاجتماعي: وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.

البعد الفردي: وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة (مجيد، 2008، 115).

أسباب الاهتمام بالجودة في التعليم الجامعي:

أولاً: حدوث زيادة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه.

ثانياً: تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم الجامعي.

ثالثاً: ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بعامة وللمتعلمين في مختلف المستويات بخاصة، وتجاوب الحكومات والمؤسسات التعليمية مع هذه المطالب (مجيد، 2008، 115).

متطلبات الجودة في التعليم الجامعي:

1. جودة الطلبة: وهم من أبرز عوامل تحسين جودة الخدمة التعليمية، وتتلخص تحته العناصر الآتية:

1.1. انتقاء الطلبة: تتمثل بقبولهم للالتحاق بالتعليم الجامعي وهذه إحدى الممارسات الشائعة في الجامعات والكليات، باعتبار الجامعات والكليات التي تنتقي طلبتها تتميز عن مثيلاتها الأقل انتقاء، حيث إن انتقاء الطلبة وقبولهم يمثل الخطوة الأولى في جودة التعليم الجامعي (حنان، 2010، 121– 122).

1.2. نسبة عدد الطلبة: من بين مظاهر جودة الخدمة التعليمية الأخذ بعين الاعتبار نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس، إذ يجب أن تكون هذه النسبة مقبولة بالدرجة التي تضمن تحقيق فعالية العملية التعليمية، فكلما كان عدد الطلبة قليلاً كان ذلك أفضل في رفع حيوية الدرس، وإتاحة فرصة أكبر للمشاركة وتبادل الأفكار، بالإضافة لعنصر مهم وهو دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم وسعيهم للمعرفة وحبّ الاطلاع والاستكشاف والرغبة في الحصول على ثراء معلوماتي (منصور، 2011، 16).

2. جودة هيئة التدريس: يقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي وسمعته المهنية، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع، ويحتلّ عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطوّر في الخدمات التربوية والتعليمية ومهما بلغت هذه البرامج من الجودة، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم يتوفر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس منها جملة من السمات الشخصية والنفسية والقدرة على الاتّصال بالإضافة إلى الالتزام بالمنهج العلمي والعمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية بين الطلبة خدمة للجامعة التي ينتمي إليها زيادة على خدمة المجتمع والوطن (فتح الرحمن، 2015، 180).

3. جودة المناهج: تعدّ الموازنة بين الأصالة والمعاصرة في إعداد المناهج، من حيث المحتوى والأسلوب من العوامل المرتبطة بجودة الخدمة التعليمية، ويرتبط هذا الجزء من المعايير بالمدى الذي تستطيع فيه هذه المناهج الدراسية أن تعمل على تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلات وحلها، إذ أن أولوية جودة الخدمات التعليمية تستدعي تحسين المناهج (منصور، 2011، 16).

4. جودة القيادة الإدارية: القيادة سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ الأهداف الجماعية وتحريك الجماعة نحوها، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء، والحفاظ على تماسك الجماعة، وتسيير مواردها، وهكذا يمكن النظر للقيادة أيضا كعملية سلوكية (رضوان، 2002، 18).

تتطلب القيادة الجامعية امتلاك القادة مجموعة من المهارات الفنية والإنسانية والإدراكية كي يتمكّنوا من القيام بأدوارهم الأكاديمية والإدارية والتربوية بحيث يجب أن تكون هذه الأدوار مقنعة وواضحة، إذ لا تكفي السلطة الرسمية التي تمنحها اللوائح في تحقيق المهام القيادية وخاصة في البيئة الأكاديمية التي تتسم بحساسية عالية تجاه الأنماط التسلطية في اتخاذ القرارات والتي تقود إلى فشل محقق إزاء أشكال المقاومة المختلفة (حنان، 2010، 121).

فجودة الإدارة ترتكز على جودة القائد الذي ينبغي عليه الالتزام بجودة التخطيط الاستراتيجي ومتابعة الأنشطة من ملتقيات ودورات تدريبية.... التي تساهم في خلق وكشف الضمور عن ثقافة الجودة.

5. جودة الإنفاق والتمويل (الإمكانات المادية): يمثّل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية قلّت مشكلاته، وصار من السهل حلها، ولاشك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيراً تابعاً لقدر التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعدّ تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتماً على جودة التعليم والتي تحتاج غالباً إلى تمويل دائم، مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد الخدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب (شهرة، 2015، 90)، وتتعدّد الإمكانيات المادية في مؤسسات التعليم العالي حيث تشمل جميع أنواع الأثاث، والتجهيزات والمختبرات والمكتبات.

الإجراءات الميدانية:

منهج البحث: اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونه من مناهج البحث الأكثر مناسبة لتحقيق أهداف هذا النوع من الدراسات، والذي "يعتمد على جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة، بحيث تصنف وترتب بعد ذلك على شكل معلومات تتصف بالوضوح، وتخضع للتحليل والتفسير، وتنتهي في آخر الأمر على هيئة معلومات جديدة مفيدة، ومؤيدة أو لاغية لأخرى سبق وصفها" (حمصي، 2003، 182).

حدود البحث:

1. الحدود البشرية: أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة.

2. الحدود المكانية: طبقت أداة البحث في كليات جامعة حماة.

3. الحدود الزمانية: طبقت أداة البحث خلال العام الدراسي 2021/ 2022م.

4. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وأهمية ذلك في تطوير جودة التعليم الجامعي، وتعرّف دلالة الفروق في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة نحو تبعاً لمتغيري (نوع الكلية، عدد سنوات الخبرة).

مجتمع البحث: تكون من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المعينين على ملاك جامعة حماة، القائمين على رأس عملهم فعلياً في الكليات، والبالغ عددهم (103) عضواً.

عينة البحث: جرى توزيع أداة البحث على جميع أفراد المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين تعاونوا مع البحث (53) عضواً، وبذلك تصبح عينة البحث (53) من أعضاء الهيئة التدريسية المعينين على ملاك جامعة حماة.

أداة البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرّف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق ذلك بنيت استبانة كأداة رئيسة لجمع المعطيات وجهت إلى أعضاء الهيئة التدريسية، إذ طورت أداة البحث بالاعتماد على مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستشارة ذوي الاختصاص. وصنفت بنود الاستبانة على النحو الآتي: الجزء الأول للمعلومات العامة، والجزء الثاني المؤلف من (30) بنداً موزعاً على خمسة مجالات هي: (المجال الإداري والتنظيمي ـ أعضاء الهيئة التدريسية ـ الطلبة ـ العملية التعليمية ـ البحث العلمي).

صدق أداة البحث: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين، وذلك لإبداء الرأي وأخذ الملاحظات على الاستبانة. كما تم التأكد من الصدق التميزي لأداة البحث، إذ طبقت على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء الهيئة التدريسية بلغت (15) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية. وتعتمد هذه الطريقة على "المقارنة بين الفئات المتطرفة في أداة الدراسة ذاتها كأن يؤخذ الربع (أو الثلث) الأعلى من الدرجات المتحصلة في هذا المقياس، (والذي يمثل الفئة العليا) ويقارن بالربع (أو الثلث) الأدنى للدرجات فيه (والذي يمثل الفئة الدنيا)، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالة عُد الاختبار صادقا" (مخائيل، 2008، 152). جرى التحقق من هذا النوع من الصدق بوساطة اختيار أعلى وأدنى 20% من الدرجات على هذه الأداة، وذلك للدرجات الخاصة بعينة الصدق والثبات. بعد ذلك جرى حساب الفروق بين الدرجات بوساطة اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) وذلك "للتأكد مما إذا كانت الفروق الظاهرة بين المتوسطات فروقاً حقيقية وثابتة، أم ناجمة عن طريق الصدفة وظروف اختيار العينة" (مخائيل، 2011، 122). وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين أعلى الدرجات وأدناها على هذه الأداة. وهذا يدل على القدرة التمييزية الجيدة للأداة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (1): يبين الصدق التميزي بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت "t"

الفئات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **U**	مستوى الدلالة	القرار
عليا	8	4.50	36.00	0.00	0,00	دال
دنيا	7	12.00	84.00			

يتضح من الجدول السابق أن أداة البحث صادقة، ولبنودها القدرة التمييزية في الكشف عن أداء الأشخاص الذين حصلوا على درجات عالية، وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة.

ثبات أداة البحث: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية بلغ عددهم (15) بتاريخ 2022/1/20، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق الاستبانة على المجموعة نفسها، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين لإجابات عينة أعضاء الهيئة التدريسية (0,85)، كما حسب معامل الثبات لاستبانة أعضاء الهيئة التدريسية باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0,94). وبذلك تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة البحث.

المعالجات الإحصائية: استخدم برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة في إجراء التّحليلات الإحصائيّة Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) بغية حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية، وقيمة (**t**) دلالة الفروق بين متوسطات الدّرجات في حالة الكلية التي يدرس فيها عضو الهيئة التدريسية، وقانون مان ويتني (Mann–Whitney Test) لحساب الصدق التمييزي، ومعامل الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ لحساب قيم معاملات الارتباط والثبات، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنة بين متوسط الاستجابات في حالة (الخبرة في التدريس الجامعي).

مناقشة أسئلة البحث، وفرضياته:

ما وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير جودة التعليم الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية لكل بند لتحديد وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير جودة التعليم الجامعي، وترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها. واعتمد المقياس الخماسي (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق أبداً). واعتمد المعيار الآتي للحكم على استجابة العينة على محاور الاستبانة، من خلال تطبيق القانون الآتي: القيمة العليا للبديل– القيمة الدنيا للبديل/ عدد المستويات (العزام، 2017، 27)، 5–1/5=0,8. وعليه يكون المتوسط الحسابي (من1 إلى 1,80) يمثل استجابةً منخفضة جداً ـ المتوسط الحسابي (من 1,81 إلى 2,60) يمثل استجابةً منخفضة ـ المتوسط الحسابي (من 2,61 إلى 3,40) يمثل استجابةً متوسطة ــ المتوسط الحسابي (من 3,41 إلى 4,20) يمثل استجابةً مرتفعة ـ المتوسط الحسابي (من 4,21 إلى 5) يمثل استجابة مرتفعة جداً كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على استبانة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي		الترتيب ضمن المحور
		الدرجة	التقدير	
المجال الإداري والتنظيمي				
1	تستخدم الجامعة شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإيصال رؤيتها ورسالتها إلى مختلف فئات المتعاملين معها.	3.96	مرتفعة	2
2	لدى الجامعة موقع خاص على الانترنت (الشبكة العنكبوتية).	4.32	مرتفعة جداً	1
3	تشترك الجامعة بقواعد بيانات رقمية لمؤسسات محلية.	3.60	مرتفعة	6

4	تشترك الجامعة بقواعد بيانات رقمية لمؤسسات دولية.	3.53	مرتفعة	7
5	يؤدي نظام الاتصالات المتوفر في الجامعة الخدمات الإلكترونية للمستفيدين داخل الجامعة وخارجها بفاعلية.	3.00	متوسطة	10
6	تعقد الجامعة اتفاقيات مع جامعات خارجية لاستخدام المكتبات الرقمية الالكترونية الخاصة بتلك الجامعات.	3.81	مرتفعة	5
7	توجد في الجامعة شبكة اتصالات حديثة لخدمة تطبيق نظام الجودة في الجامعة.	3.87	مرتفعة	4
8	تشجع الجامعة العاملين فيها على حضور المؤتمرات وورش العمل وعقد اللقاءات العلمية عبر المنافذ الرقمية.	2.83	متوسطة	11
9	تسعى الجامعة إلى تطوير القاعات الدراسية بتزويدها بأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	3.32	متوسطة	8
10	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات مفصلة عن الموظفين الإداريين.	3.11	متوسطة	9
11	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للموظفين.	3.94	مرتفعة	3
أعضاء الهيئة التدريسية				
12	تمتلك الجامعة قواعد بيانات الكترونية أو رقمية شاملة ومحدثة باستمرار لأعضاء الهيئة التدريسية بما يتلاءم مع الاحتياجات المختلفة.	3.55	مرتفعة	4
13	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس.	3.06	متوسطة	6
14	تنفذ الجامعة الدورات التدريبية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية باستخدام شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	3.55	مرتفعة	4
15	تستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعريف بالمساهمات الفكرية المتعلقة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية.	3.85	مرتفعة	1
16	تمد الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية بمواقع الكترونية تسهم في تطوير الأداء الأكاديمي.	3.74	مرتفعة	3
17	تساعد شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الوصول إلى البيانات والمعلومات المتعلقة باختصاص عضو الهيئة التدريسية.	3.40	متوسطة	5
18	تحث الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في المؤتمرات العلمية الخارجية.	3.04	متوسطة	7
19	يساعد وجود شبكات انترنت في مكاتب أعضاء الهيئة التدريسية على تيسير عملهم العلمي الأكاديمي.	3.77	مرتفعة	2
الطلبة				
20	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات مفصلة عن الطلبة.	3.49	مرتفعة	4
21	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للطلبة.	1.3	منخفضة جداً	5

22	تستخدم الجامعة شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لغرض نشر نتائج الطلبة.	4.51	مرتفعة جداً	1
23	تستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعامل مع البيانات الرقمية الخاصة بالطلبة.	3.87	مرتفعة	3
24	تضع الجامعة إعلانات الكترونية تيسر عملية الإرشاد الأكاديمي للطلبة.	4.11	مرتفعة	2
العملية التعليمية				
25	يساهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بتطوير المناهج الدراسية والأنشطة المختلفة فيها باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	4.25	مرتفعة جداً	1
26	يتم إلقاء المحاضرات باستخدام وسائل تكنولوجية.	3.64	مرتفعة	3
27	يتم وضع المحاضرات على موقع الجامعة حسب كل كلية.	3.74	مرتفعة	2
البحث العلمي				
28	يتم في الجامعة استخدام وسائل تكنولوجية تساعد في إنجاز البحث العلمي في وقت قصير.	3.26	متوسطة	3
29	تشجع إدارة الجامعة على نشر الأبحاث العلمية المنجزة عبر المجلة الالكترونية.	4.23	مرتفعة جداً	1
30	تنشر البحوث المنجزة على موقع الجامعة الالكتروني.	4.08	مرتفعة	2

يتبين من الجدول (2) أن درجة الموافقة على الاستبانة كانت بدرجة مرتفعة في غالبية بنودها، وهذا يتوافق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة بن سماعين (2019) ودراسة بو بكر (2016).

وإذا نظرنا لترتيب البنود حسب كل محور نجد الآتي:

محور المجال الإداري والتنظيمي: جاء بند (لدى الجامعة موقع خاص على الانترنت (الشبكة العنكبوتية)) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي درجته 4.32 وترتيب مرتفع جداً، بينما جاء بند (تشجع الجامعة العاملين فيها على حضور المؤتمرات وورش العمل وعقد اللقاءات العلمية عبر المنافذ الرقمية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي درجته 2.83 وتقديره متوسط وهذا أكدت عليه بعض الدراسات السابقة كدراسة ضيف الله وبن زيان (2018) التي بينت وجود تأثير لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين جودة العملية التعليمية إدارياً.

وفعلاً تملك الجامعة موقعاً معروفاً على الشابكة العنكبوتية، بينما رأت عينة البحث أن الجامعة لا تشجعهم على حضور مختلف الفعاليات عبر المنافذ الرقمية وربما يعزى هذا الأمر إلى اعتقاد الجامعة بأن هذا الحضور يمثل نشاطاً فردياً ومتابعة شخصية من قبل عضو الهيئة التدريسية لا يحتاج في كثير من الأحيان إلى تنظيم وتحضير رسمي عن طريق الجامعة.

محور أعضاء الهيئة التدريسية: جاء بند (تستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعريف بالمساهمات الفكرية المتعلقة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي درجته 3.85 وتقديره مرتفع، بينما جاء بند (تحث الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في المؤتمرات العلمية الخارجية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي درجته 3.04 وتقديره متوسط.

وجاءت هذه النتيجة لأن الجامعة تنشر المساهمات الفكرية للسادة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة عبر موقعها الخاص على الشابكة العنكبوتية، لكن في الوقت نفسه لا يشارك أفراد عينة البحث في المؤتمرات العلمية الخارجية بتحفيز من الجامعة،

وهذا أيضاً ربما يعود إلى أن مشاركة عضو الهيئة التدريسية في هذه المؤتمرات تكون بحسب نشاطه الفردي ومتابعته للمؤتمرات والندوات الخارجية التي تعقد في اختصاصه.

محور الطلبة: جاء بند (تستخدم الجامعة شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لغرض نشر نتائج الطلبة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي درجته 4.51 وتقديره مرتفع جداً، بينما جاء بند (توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للطلبة) في الترتيب الأخير بمتوسط درجته 1.3 وتقديره منخفض جداً.

وكما هو معروف للجميع فإن الجامعة حريصة كل الحرص على نشر نتائج الطلبة عبر موقعها الالكتروني، ومختلف صفحاتها على شبكات التواصل الاجتماعي، لكن لم تقم الجامعة إلى الآن بتخصيص بريد الكتروني خاص بكل طالب منتسب إليها. وهذا يتفق مع دراسة بلمانع (2019) التي أكدت على أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات زاد من دافعية الطلبة. ويختلف مع نتائج دراسة بو بكر (2016) التي أكدت أنه لا يوجد رضا عن جودة خدمة التعليم من وجهة نظر الطلبة.

محور العملية التعليمية: جاء بند (يساهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بتطوير المناهج الدراسية والأنشطة المختلفة فيها باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي درجته 4.25 وتقديره مرتفع جداً، بينما جاء بند (يتم إلقاء المحاضرات باستخدام وسائل تكنولوجية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي درجته 3.64 وتقديره مرتفع.

وهذا يؤكد على أن عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية لهم الدور الأكبر والفعال في تطوير مقرراتهم الدراسية مع الحرص على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أساليب عرضها وتقديمها.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة ضيف الله وبن زيان (2018) التي أكدت على تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيما يخص جودة العملية التعليمية إدارياً.

محور البحث العلمي: جاء بند (تشجع إدارة الجامعة على نشر الأبحاث العلمية المنجزة عبر المجلة الالكترونية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي درجته 4.23 وتقديره مرتفع جداً، بينما جاء بند (يتم في الجامعة استخدام وسائل تكنولوجية تساعد في إنجاز البحث العلمي في وقت قصير) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي درجته 3.26 وتقديره متوسط. وهذا يتفق مع نتائج دراسة عسول (2016) التي أكدت على العلاقة بين استخدام التكنولوجيا وجودة البحث العلمي والتعليم.

وجاءت هذه النتيجة لأن مجلة الجامعة تعتمد النشر الالكتروني للأبحاث التي قبلت للنشر فيها بعد تحكيمها. في حين رأى أفراد العينة أن الوسائل التكنولوجية المتاحة في الجامعة لا تساعد على إنجاز الأبحاث العلمية بوقت قصير كما يجب وهذا يعزى لعوامل عدة منها الحاجة إلى تطوير هذه الوسائل، ومنها بعض الصعوبات التقنية التي تعترض استخدام هذه الوسائل، وربما هناك بعض الإجراءات الروتينية التي تحد من استخدامها.

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة تبعاً لمتغير نوع الكلية (علمية تطبيقية ــ نظرية).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) ستيودنت (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة أفراد العينة على استبانة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة تبعاً لمتغير الكلية (علمية تطبيقية ــ نظرية)

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
نظرية	36	109.4	16.18	-0.813-	51	0.42	غير دال
تطبيقية	17	113.7	20.91				

بدراسة الجدول (3) نلاحظ: عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط درجات عينة البحث نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة استناداً لمتغير الكلية إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية (109.4) بانحراف معياري قدره (16.18)، والمتوسط الحسابي لاستجاباتهم في الكليات التطبيقية (113.7) بانحراف معياري قدره (20.91)، في حين بلغت قيمة (t) (-0.813-).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتهما واحدة في جميع الكليات سواء أكانت نظرية أم تطبيقية، وبالتالي استخدامها واحد في سبيل خدمة الأغراض الإدارية والتعليمية، كما أن معايير ضمان الجودة محددة ويطلب تطبيقها من جميع الكليات على حد سواء، وبالتالي لم تظهر فروق في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة على نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	**4311.95**	**2155.975**	**2**	**8.931**	**0.00**	دال
داخل المجموعات	**12070.16**	**241.403**	**50**			
المجموعات	**1638.11**		**52**			

بدراسة الجدول (4) نلاحظ: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط درجات عينة البحث نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة استناداً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، إذ بلغت قيمة (8.931) (F)، ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (5).

الجدول رقم (5): يبين نتائج التحليل البعدي (شيفيه) استناداً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مجموع عدد سنوات الخبرة (I)	مجموع عدد سنوات الخبرة ((J	الفروق بين المتوسطات (I–J)	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات وحتى 10سنوات	**15.78**	**0.16**	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	**28.34***	**0.02**	دال
من 5 سنوات وحتى 10سنوات	أقل من 5 سنوات	**-15.78-**	**0.16**	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	**12.55***	**0.05**	دال
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	**-28.34*-**	**0.02**	دال
	من 5 سنوات وحتى 10سنوات	**-12.55*-**	**0.05**	دال

*تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة .0.05

بدراسة الجدول (5) نلاحظ: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية على استبانة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة حماة ذوي الخبرة في التدريس تزيد على عشرة سنوات، وبين متوسط استجابات ذوي الخبرة في التدريس ما بين خمس سنوات وحتى عشرة سنوات وبين متوسط استجابات ذوي الخبرة في التدريس أقل من خمس سنوات، لصالح ذوي الخبرة في التدريس أكثر من عشر سنوات، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات ذوي الخبرة في التدريس ما بين خمس سنوات وحتى عشرة سنوات وبين متوسط استجابات ذوي الخبرة في التدريس أقل من خمس سنوات.

ولعل ذلك يعزى إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة بالتدريس أقل من خمس سنوات، وأعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة بالتدريس من خمس وحتى عشرة سنوات وبفعل التطور المتسارع للمستحدثات التكنولوجية فإن اعتمادهم على هذه المستحدثات التكنولوجية الحديثة أثناء إعدادهم كان أكبر من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة في التدريس أكثر من 10 سنوات، وبالتالي يمكن أن ينعكس على أداء مهامهم التعليمية إيجابياً من خلال استخدامهم لهذه المستحدثات التكنولوجية، وهذا ـ ووفق وجهات نظرهم ـ من شأنه أن يساهم في تطوير جودة التعليم الجامعي، إذ أن استخدام التكنولوجيا في مفاصل العمل الجامعي تعليمياً وإدارياً يتوافق مع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي إضافة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية الأصغر سناً هم أكثر مرونة وتقبلاً لاستخدام هذه التكنولوجيا في التعليم الجامعي من أعضاء الهيئة التدريسية الأكبر سناً.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث هناك عدد من المقترحات على النحو الآتي:

- إعادة تصميم البيئات التعليمية الجامعية بما يتناسب واستعمال التكنولوجيا الحديثة.
- تدريب الأطر الإدارية والتدريسية في الجامعة على استخدام شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تطوير المناهج بما يتلاءم ومبدأ الجودة بالتعليم في عصر تسوده شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مراجع البحث:

المراجع العربية:

1. أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والدرسية**. الإسكندرية: دار الوفاء.

2. بروش، زين الدين ـ بركان، يوسف. (2012). "مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق". المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الأردن.

3. البربري، هند أحمد الشربيني. (2007). "الجودة في مدارس التعليم العام". بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية للبنات الأقسام العلمية، القصيم ـ بريدة، المملكة العربية السعودية.

4. بلمانع، آمال. (2019). **تأثير تكنولوجيا التعلم عن بعد على جودة التعليم العالي**. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

5. بن سماعين، أنصاف. (2019). **دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق جودة التعليم العالي دراسة حالة جامعة محمد خيضر ـ بسكرة**. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

6. بو بكر، نعرورة. (2016). "دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة خدمة التعليم العالي: دراسة حالة". مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، جامعة الوادي، العدد التاسع، المجلد الثاني، ص ص 259 – 278.

7. حمصي، أنطون. (2003). **أصول البحث في علم النفس**. منشورات جامعة دمشق، دمشق: سورية.

8. حنان، رزق الله. (2010). **أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة – دراسة ميدانية لعينة لكليات جامعة منتوري قسنطينة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.

9. الخولي، محمد أحمد. (2006). "مفهوم الجودة التعليمية الشاملة ومدى تأثيرها على الأداء الأكاديمي من واقع جامعة قطر". ندوة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك فهد.

10. رضوان، شفيق. (2002). **السلوكية والإدارة**. ط2، لبنان: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

11. ساكت، فاطمة الزهراء. (2018). **دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير جودة الخدمات في القطاعات العمومية دراسة حالة: قطاع التعليم في الجامعة الجزائرية**. رسالة دكتوراه، جامعة الجيلالي ليابس بسيدي بلعباس، كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

12. شهرة، حبيبة. (2015). "فجوة البحث العلمي بين الغرب والعرب. ورقة بحثية مقدمة في الملتقى الرابع: للبحث العلمي في العصر الرقمي". مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية بلندن والمركز الاحتواء الاجتماعي، قطر، يومي 15–16 آذار.

13. ضيف الله، نسيمة ـ بن زيان، إيمان. (2018). "تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على جودة العملية التعليمية من وجهة نظر إداريي عينة من الجامعات الجزائرية". مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، العدد الرابع، أيلول، ص ص 286 – 301.

14. ضيف الله، نسيمة. (2017). **استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية: دراسة عينة من الجامعات الجزائرية**. رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

15. العزام، فريال ناجي مصطفى. (2017). **درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية (دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا لتعليم في الجامعات الأردنية الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

16. العزاوي، فراس رحيم والخفاجي، عثمان إبراهيم. (2015). "تشخيص قدرات تكنولوجيا المعلومات وتأثيرها في تحقيق التفوق التنافسي". مجلة بغداد للعلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 81.

17. عسول، محمد الأمين. (2016). **دور تكنولوجيا المعلومات في تحقيق جودة التعليم العالي: دراسة حالة بعض المؤسسات الجامعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خضير، بسكرة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. الجزائر.

18. عطية، عتاب محمد أحمد وسنبل، فائقة عباس محمد. (2019). "إسهام إدارة المعرفة في تحقيقِ ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقيةٌ على أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأهلية السعوديةِ". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 116، المجلد 2، ص ص 263–286.

19. العلوي، حسين محمد. (1998). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. جامعة الملك عبد العزيز، جدة: مركز النشر العلمي.

20. فتح الرحمن، عازه حسن. (2015). "تأهيل وإعداد عضو هيئة التدريس الجامعي". ورقة بحثية مقدمة في الملتقى الرابع: للبحث العلمي في العصر الرقمي، مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية بلندن والمركز الاحتواء الاجتماعي، قطر. يومي 15–16 آذار.

21. فليه، فاروق عبده. (2007). **اقتصاديات التعليم: مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**. ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

22. قنديلجي، عامر إبراهيم والسامرائي، فاضل إيمان. (2002). **تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها**. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

23. اللبان، شريف درويش. (2000). **تكنولوجيا الاتصال المخاطر والتحديات والتأثيرات الاجتماعية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

24. مجلس ضمان الجودة والاعتماد اتحاد الجامعات العربية. (2017). **دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية**. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

25. مجيد، سوسن شاكر. (2008). **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**. أعضاء الاتحاد، عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

26. المحاميد، ربا جميل. (2008). **دور إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا، عمان.

27. مخائيل، امطانيوس. (2011). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

28. مخائيل، امطانيوس. (2008). **القياس النفسي**. ط2، ج1، كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

29. منصور، بن عمارة. (2011). "الإبداع والابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي". ورقة مقدمة في الملتقى الدولي: الابداع والتغيير التنظيمي في المؤسسات الحديثة المنظم من قبل: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة باجي مختار، عنابة، بتاريخ: 18 –19 أيار.

30. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ إدارة برامج التربية. (2004). "المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم". التقويم والجودة الشاملة في التعليم، من 8–15 أيار.

31. مهدي، جوان فاضل. (2006). **تأثير تكنولوجيا المعلومات في تحسين جودة الخدمة المصرفية، دراسة تطبيقية مقارنة بين المصارف الحكومية والأهلية في محافظة بابل**. رسالة ماجستير غير منشورة.

32. يحياوي، إلهام ـ بو حديد، ليلى. (2017). "أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية". مجلة تاريخ العلوم، العدد السادس، ص ص 321 – 333.

المراجع الأجنبية:

1. Bhattacharya, I. and Sharma, K. (2007). "India in the knowledge economy–an electronic paradigm". International Journal of Educational Management, 21(6), pp. 543-568.

2. Meleiseia, E., Lee, M., Fengchu, M., Dios, B., Tan, L., Perapate, T., Siribodhi, T., Schmid, H., Woramunee, M. and Chakapun, P. (2007). **The UNESCO ICT in Education Programme**.

3. O'brien,J.A. (2000). **Introduction to information system: essential for Internet workeed end reprise**. Irwin: Boston.

4. Seeley. Chuck & Dietrick, Bill. (2000). "Crafting A knowledge Management strategy". KMR, vol . 3, Issue. 1.

5. Unesco. (2002). **Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development**. Unesco.

6. Unesco. (1998). "world conference on higher education, Higher Education in the Twenty-First Century": Vision and Action 9 October.

7. Wjck , corey. (2000). "knowledge Management and Leadership opportunities for Technical communicators". Tc ., November , vol . 47, Issue. 4.

الملاحق:

ملحق (1) أسماء السادة المحكمين

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص
د. درغام الرحال	أستاذ	علم نفس
د. ماجدة موسى	أستاذ مساعد	علم نفس ذوي الإعاقة
د. محمد ميرزا	مدرس	التربية المقارنة
د. دارين سوداح	مدرس	مناهج وطرائق التدريس
د. لينا حسن	مدرس	الإدارة التربوية
د. أسماء الحسن	مدرس	القياس والتقويم

خبرات الإساءة وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الأيتام في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة

د. سجان محمد الملحم*

(الايداع:15 نيسان 2022،القبول:7 حزيران 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الأيتام في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة، وكشف الفروق متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس خبرات الإساءة ومقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/حرمان من الأم).

تكونت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة من الطلبة الأيتام في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة، وطبق عليهم مقياس خبرات الإساءة، ومقياس السلوك العدواني وكلاهما من إعداد الباحث.

وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- مستوى انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث يقع في الحدود المتوسطة على المقياس ككل.
- توجد علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس خبرات الإساءة ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.
- وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس خبرات الإساءة تُعزى إلى متغير نوع الحرمان لصالح الطلبة المحرومين من الأم.
- وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس السلوك العدواني تُعزى إلى متغير نوع الحرمان لصالح الطلبة المحرومين من الأب.

الكلمات المفتاحية: خبرات الإساءة، السلوك العدواني، الطلبة الأيتام، الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، مدارس مدينة حماة.

* محاضر / كلية التربية، جامعة حماة/ دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة

Abuse experiences and it's relationship to aggressive behavior on a sample of orphans students in second basic education schools in Hama city

Sajan almlhem*

(Received:15 April 2022,Accepted:7 June 2022)

Abstract:

This research aims at present to detective the correlation between Abuse experiences and aggressive behavior, as well as to detect differences between the average scores students at the scale of Abuse experiences and the scale of aggressive behavior according to the (sort of deprivation) variable among orphans students in second basic education schools in Hama city.

To achieve this goal has been to use the following tools: scale to measure the Abuse experiences and scale of perceived aggressive behavior and both of scales were preparation by the researcher. The study sample consists of (120) male and female orphans students in second basic education schools in Hama city.

The most important findings of Search:

- The level of spread of abuse experiences among the research sample members falls within the average limits on the scale as a whole.
- There were correlations statistically significant between the scores of students on the Abuse experiences and aggressive behavior.
- There were differences between the mean scores of students on the scale of Abuse experiences due to the sort of deprivation variable favor for deprivation of mother.
- There were differences between the mean scores of students on the scale of aggressive behavior due to the sort of deprivation variable favor for deprivation of father.

Keywords: Abuse experiences, aggressive behavior, the orphans' Students, Second Basic Education schools, Hama City.

*Lecturer / College of Education, University of Hama / PhD in Educational Psychology from the University of

1- مقدمة البحث:

تعد خبرات الإساءة من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تبقى آثارها في شخصية الفرد إلى مراحل متقدمة من العمر، مما يضعها في مصاف المشكلات الملحة التي تتطلب مواجهة حاسمة من قبل كل مؤسسات الرعاية الاجتماعية والمؤسسات التربوية، وذلك من أجل تحديد نوع الإساءة ومعدل انتشارها تمهيداً لعلاج آثارها في شخصية الطالب والحد من انتشارها في المستقبل، فتعرض الطالب للإساءة (أيا كان نوعها) يترك تأثيرات سلبية طويلة الأمد من شأنها التنبؤ ببعض المشكلات كالسلوك العدواني، وقد غدت خبرات الإساءة التي يتعرض لها الأفراد جزءاً من الممارسات الملحوظة والمتكررة وتظهر بأشكال عديدة كالإساءة الجسدية والإساءة اللفظية والإساءة الجنسية والإساءة النفسية والإهمال. ولقد تزايدت عدد الدراسات التي تناولت ظاهرة الإساءة بالدراسة والتحليل ولا سيما الدراسات التي تتجه لمعرفة العوامل الكامنة وراء الإساءة، سواء المتعلقة بخصائص المساء له النفسية والجسدية أو العوامل البيئية المحيطة به أو العوامل المتعلقة بالخصائص الشخصية للمسيء كدراسة (Martin et al.,2005؛ Klonsky & Moyer , 2008). ويتأثر الأفراد بالخبرات التي يمرون بها في حياتهم ومن خلال هذه الخبرات يطورون أساليب واستراتيجيات مواجهة، بعضها يكون فعال ومثمر ويشكل خبرة نمو وتطور للفرد، والبعض الآخر يكون سلبياً ومؤذياً ولا يخدم تطور الفرد، وهنا في هذا البحث يتم التركيز على السلوك العدواني كنتاج محتمل لخبرات الإساءة لدى الطلبة الأيتام الذين حرموا من الرعاية الوالدية سواء بفقدان الأب أو الأم أو كليهما، حيث أن الطالب عندما يفقد أحد أفراد الأسرة وخاصة الوالدين يشعر بعدم الأمان وعدم الثقة، مما يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها على أنها ضغوط، ويبدأ في توقع الشر والخطر سواء لنفسه أو لأسرته، وتبعاً لذلك يرى سكوت (Scot, 2001) أن العدوان كأي استجابة أخرى هو سلوك متعلم وأن هناك ارتباط بين العدوان والشعور بعدم الأمان، كما وجد أن العدوان يظهر أكثر عند الطلبة الذين يشعرون بالإهمال والنبذ وهذا ما قد نجده عند الطلبة الأيتام(العيسوي، 2005، 37). ويأتي هذا البحث كخطوة في طريق الاهتمام بدراسة خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الأيتام في مدارس مدينة حماة.

2- مشكلة البحث:

لقد أكد علماء النفس على أهمية الخبرات الأسرية في سلوك الأبناء واتجاهاتهم، التي لها تأثير هام في نموهم النفسي والاجتماعي، وتكوين شخصياتهم وظيفياً وديناميا، فالأسرة السعيدة تعد بيئة صحية للنمو السوي، وتؤدي إلى سعادة الأبناء وصحتهم النفسية، أما الأسرة المضطربة التي تعنف أبناءها وتسيء لهم جسدياً ونفسياً تعد بيئة نفسية سيئة للنمو، فهي تكون بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية (زهران، 1978، 17)؛ فطبيعة ما يخبره الطالب من علاقات في كنف أسرته هي التي تحدد وإلى حد كبير ما إذا كان سينمو نمواً نفسياً سليماً أم لا.

ولقد أشارت دراسة علي والبياتي (2009) إلى أن الحرمان من الوالدين يرتبط بنشوء السلوك العدواني لدى الأطفال، كما أشارت دراسة بلان (2011) إلى أن الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الطلبة الأيتام المقيمين في دور الأيتام تتمثل بالسلوك العدواني والمزاجية، كما أشارت دراسة أندروس (Andrews, 2015) إلى أن تعرض الطالب إلى خبرات إساءة يولد لديه شعور بالخزي والخجل وانخفاض تقدير الذات إضافة إلى مشكلات سلوكية تكيفية عديدة.

ومما سبق يرى الباحث بأن ظاهرتي خبرات الإساءة والسلوك العدواني هما ظاهرتان قد تزداد حدتهما ومجال انتشارهما كلّما توافرت العوامل والأسباب المهيأة لذلك، ومما زاد إحساس الباحث بالمشكلة زيادة نسبة الطلبة الأيتام خلال الأعوام العشرة الماضية نتيجة لما تعانيه البلاد من مؤامرة كونية والضغوطات الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة التي يعاني منها الأفراد، وهذا ما ينعكس على الطلبة الأيتام بشكل خاص نتيجة غياب الرعاية الوالدية وتعرضهم للإهمال، وفي ضوء ما تقدم تكمن مشكلة

البحث في الإجابة عن التساؤل التالي: **ما العلاقة بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الإيتام في مدارس مدينة حماة؟**

3- أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من النقاط التالية:

3-1-تكمن أهمية البحث في الجانب الوقائي متمثلاً في دراسة طبيعة العلاقة بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني في مرحلة الطفولة؛ عند فئة الطلبة الأيتام، حيث يكون التخطيط وإعداد البرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية أكثر فاعلية وذلك وفق إطار مرجعي مدعم بدراسات على البيئة المحلية وذلك للتخفيف من الآثار السلبية لخبرات الإساءة.

3-2-تناوله لأحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس والإرشاد وهو الإساءة وخبراتها لدى الطلبة الأيتام، حيث تشكل هذه الظاهرة الحساسة واحدة من القضايا الحساسة التي لا يتسنى معرفتها بسهولة، وما تحاط به من سرية وكتمان، حيث يؤمل أن يكون هذا البحث إضافة إلى الفكر الإنساني.

3-3-قد يوجه أنظار المسؤولين القائمين على برامج التربية في وزارتي التربية والتعليم العالي ووزارة الشؤون لتعريفهم بأفضل طرق التربية واستبعاد الإساءة والإهمال.

4- أهداف البحث:

4-1-تعرف نسبة انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث.

4-2-تعرف طبيعة العلاقة بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث.

4-3-تعرف الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/ حرمان من الأم).

4-4-تعرف الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/ حرمان من الأم).

5- سؤال البحث: ما نسبة انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث؟

6- فرضيات البحث:

6-1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.05).

6-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/ حرمان من الأم) عند مستوى دلالة (0.05).

6-3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/ حرمان من الأم) عند مستوى دلالة (0.05).

7- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

7-1-خبرات الإساءة في الطفولة (Abuse Experience in Childhood): هي ما يدركه الفرد من خبرات إساءة جسدية، أو عاطفية، أو جنسية، أو إهمال، سبق أن تعرض لها في مرحلة الطفولة (البقمي، 2009، 11).

أما **إجرائياً** فهو ما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب اليتيم من جراء استجابته على مقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة المستخدم في البحث الحالي.

7-2-السلوك العدواني (Aggressive behavior): هو شعور داخلي بالغضب والاستياء، ويعبر عنه ظاهرياً في صورة فعل أو سلوك يقوم به شخص أو جماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو للممتلكات ويأخذ صوراً مثل العدوان الجسمي، والعدوان اللفظي (العقاد، 2001، 97).

أما **إجرائياً** فهو ما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب اليتيم من جراء استجابته على مقياس السلوك العدواني المستخدم في البحث الحالي.

3-7-الطالب اليتيم (Orphan student): هو الطالب الذي فقد أحد والديه أو كلاهما(بلان، 2011، 284).

ويعرفهم الباحث إجرائياً: بأنهم طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة حماة الحكومية والخاصة والذين فقدوا أحد والديهم أو كلاهما، والذين طبقت عليهم أدوات البحث الحالي.

8- حدود البحث:

1-8-حدود بشرية: طُبقت أدوات البحث على عينة من طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي في مدينة حماة، وهم من الطلبة الأيتام المحرومين من الأب، أو المحرومين من الأم، والبالغ عددهم (120) طالباً وطالبة.

2-8-حدود مكانية: طُبقت أدوات البحث في بعض مدارس التعليم الأساسي الحكومية والخاصة في مدينة حماة.

3-8-حدود زمانية: طُبقت أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021- 2022).

4-8-حدود علمية: وتتجلى بدارسة العلاقة بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى عينة من الطلبة الأيتام في مدارس مدينة حماة للتعليم الأساسي، وقياس هذه العلاقة من خلال الأدوات المستخدمة، كما تتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث في حدود خصائص العينة والأدوات والزمن المطبق فيه البحث.

9- الإطار النظري:

1-9-خبرات الإساءة:

اعتبر عقد الستينيات بداية البحث في مفهوم الإساءة الجسدية وعقد السبعينيات هو الفترة التي توسع فيها البحث في الجوانب القانونية والاجتماعية للإساءة، وبداية ظهور مفاهيم جديدة مثل الإساءة الجنسية، ومفهوم التحرش الجنسي، إضافة إلى مفاهيم الأطفال والإساءة العاطفية (الحديدي وجهشان، 2004، 22). ولقد عرفت منظمة الصحة العالمية World Health Organization) خبرات الإساءة بأنها: جميع أشكال المعاملة الجسدية والعاطفية السيئة، والإساءة الجنسية والإهمال أو المعاملة المهملة، المؤدية إلى إلحاق أذى فعلي أو محتمل لصحة الطفل وبقائه وتطوره ونموه أو كرامته في سياق علاقة من المسؤولية والثقة والقوة (WHO, 1999, 15).

وتتخذ الإساءة للأطفال عدة أشكال من أهمها:

- **إساءة الإهمال (Neglect Abuse):** هو عبارة عن الإهمال العاطفي أو الحرمان الصادر من الأم أو المربي الرئيس بسبب الغياب، بالإضافة إلى الإهمال الجسدي(Fontana,1984, 736).
- **الإساءة الجسدية (Physical Abuse):** تتضمن هذه الإساءة الإيذاء والجروح، مثل: الحروق والتمزق والكسور، وشد الشعر، والقرص، والبصق (Walker et al., 2008, 23-25).
- **الإساءة النفسية العاطفية (Psychological–Emotional Abuse):** يعد الإهمال والحماية الزائدة والتشدد في فرض الأوامر، والتوقعات العالية جداً من الطالب ، إضافة إلى النقد المتكرر من الأمثلة على الممارسات السلبية للإساءة النفسية للطفل (Kluft, 2004, 45).
- **الإساءة الجنسية (Sexual Abuse):** وتشير إلى عملية اشتراك وإقحام الطلبة والمراهقين تحت سن (18 سنة) من غير الناضجين وغير المستقلين من الناحية النمائية والتطورية، في أنشطة جنسية لا يفهمونها بصورة تامة(Wallace, 2005, 25).

2-9-السلوك العدواني:

إن العدوان هو استجابة فيها إصرار للتغلب على العقبات التي تقف في سبيل تحقيق رغبات الطلبة ومعنى ذلك أن الطلبة لا يأتون بالسلوك العدواني من أجل العدوان ذاته (العيسوي، 2005، 35).

ولقد تعددت تصنيفات السلوك العدواني من قبل الباحثين، لكن غالبيتهم صنفوه إلى: عدوان بدني، وعدوان لفظي؛ وسلوك عدواني نحو الممتلكات (عمارة، 2008، 19-21).

أسباب السلوك العدواني:

هناك أسباب تتعلق بالإفرازات الهرمونية، وأسباب تتعلق بالأسرة وطريقة التنشئة الوالدية، إضافة إلى التسلط الأسري والمتمثل في فرض رأي الأم أو الأب على الطالب ، وأسلوب الحماية الزائدة، والإهمال الأسري، والدلال الزائد، والقسوة في معاملة الأبناء، وكذلك تعرض الطالب للسلوك العدواني والذي يجعله أكثر ميلاً للعدوان(عياش، 2009، 22).

10- دراسات سابقة:

10-1- دراسة علي والبياتي (2009) العراق.

عنوان الدراسة: الحرمان من عاطفة الأبوين وعلاقته بالسلوك العدائي لدى المراهقين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الحرمان العاطفي والسلوك العدواني، والكشف عن الفروق وفقاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (187) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الرابع والخامس الإعدادي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثين مقياسين لقياس متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يشعرون بدرجة متوسطة من الحرمان العاطفي والسلوك العدواني وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني والحرمان العاطفي.

10-2- دراسة بلان (2011) سورية.

عنوان الدراسة: الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مدى انتشار الاضطرابات الوجدانية والسلوكية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام، وكشف الفروق حسب متغيرات الجنس ووفاة أحد الوالدين من وجهة نظر المشرفين عليهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (270) طفلاً من محافظات دمشق وحمص وحلب.

أدوات الدراسة: أعد الباحث مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى انتشار العدوان بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام، كما توصلت إلى وجود فروق في شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية ومن بينها السلوك العدواني لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام وفقاً لمتغير وفاة أحد الوالدين أو كليهما.

10-3- دراسة حسني (2013) مصر.

عنوان الدراسة: خبرات الاساءة والتقييم السلبي للذات كعوامل منبئة بالأفكار الانتحارية لدى المراهقين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين خبرات الإساءة والأفكار الانتحارية بين الذكور والإناث.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (370) مراهق ومراهقة تتراوح أعمارهم من (15- 19) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام استبانة خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، ومقياس احتمالية الانتحار.

نتائج الدراسة: ومن أهم النتائج ما يلي: وجود فروق في أنواع الإساءة الجسدية والنفسية من قبل الوالدين والإساءة الجنسية والفروق لصالح الذكور.

10-4- دراسة أندروس (Andrews, 2015) في أمريكا.

Body Shame as mediator between abusive experience & depression.

عنوان الدراسة: العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة والخصائص الشخصية والإحساس بالهوية الذاتية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة والخصائص الشخصية والإحساس بالهوية الذاتية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (289) طالبة في مرحلة التعليم الأساسي في أمريكا.

أدوات الدراسة: طبق على عينة الدراسة مقياس خبرات الإساءة في الطفولة، ومقياس الأعراض المرضية النفسية ومقياس صورة الجسم، واعتمد على المنهج التحليلي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن 12% من أفراد العينة تعرضوا للإساءة الجنسية، و31 % تعرضوا للإساءة العاطفية والجسدية المتكررة؛ كذلك ارتبطت خبرات الإساءة بغياب الأم نتيجة الوفاة أو الطلاق.

10-5- دراسة العلي (2018) سورية.

عنوان الدراسة: السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بغياب أحد الوالدين، دراسة ميدانية في مدارس مدينة جرمانا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين السلوك العدواني وغياب أحد الوالدين أو كليهما.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة(120) تلميذاً من تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، موزعين إلى (60) تلميذاً وتلميذة ذوو سلوك عدواني يعيشون مع والديهما، و(60) تلميذاً وتلميذة غاب أحد والديهما أو كليهما.

أدوات الدراسة: تم اعتماد استمارة لجمع البيانات بواسطة جميع المرشدين النفسيين والاجتماعيين الموجودين ضمن مدارس التعليم الأساسي في مدينة جرمانا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن غياب أحد الوالدين أو كلاهما ليس السبب الأساسي في السلوك العدواني لدى الطلبة إلا أنه من العوامل المؤثرة فيه.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن خبرات الاساءة والسلوك العدواني قدُ درسا لدى عينات مختلفة، وقد تمت دراستهما في ضوء متغير الجنس، والحرمان من الوالدين ومتغيرات أخرى، حيث ظهرت في كثير من المواقع اتفاقاً في النتائج، وفي بعضها الآخر اختلافاً، ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير النتائج ومعرفة القوانين الإحصائية المستخدمة.

11- منهج البحث:

اقتضت طبيعة الدراسة في هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعرف "بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات (wiersma, 2004, 15). إذ قام الباحث من خلال هذا المنهج بإعداد أدوات البحث من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ثم طُبقت هذه المقاييس على أفراد عينة البحث وجمعت البيانات منهم، وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة، ثم نوقشت وفسرت في ضوء الأدب السابق والواقع الميداني.

12- مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على جميع طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي الأيتام المحرومين من الأب أو المحرومين من الأم، والمتواجدين في مدارس مدينة حماة للعام الدراسي (2021-2022) وهو العام الذي طُبق فيه البحث.

13- عينة البحث:

سُحبتْ عينة عشوائية طبقية بلغت (120) طالباً وطالبة من الطلبة الأيتام، المحرومين من الأب والمحرومين من الأم، ومن مبررات لجوء الباحث إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية هو أن عدد أفراد مجتمع البحث غير متجانس بالنسبة للمتغيرات المدروسة (نوع الحرمان)، وهذا ما أشار إليه الصيرفي (2002) من أننا عندما نواجه مجتمعاً غير متجانساً، فإنه من المفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية (الصيرفي، 2002، 195). ولسحب عينة البحث، قام الباحث بتقسيم مدينة حماة إلى أربع مناطق جغرافية (شمال/جنوب/غرب/ شرق) ومن ثم سحب عينة عشوائية من المدارس بلغت (6) مدرسة حكومية و(3) مدارس خاصة موزعة على المناطق الجغرافية في مدينة حماة.

وبعد ذلك قام الباحث بسحب عينة عشوائية طبقية بلغت نسبتها (3%) من مجموع أفراد المجتمع الأصلي، ونتيجة لذلك بلغ المجموع الكلي لأفراد عينة البحث (120) طالباً وطالبة، وبشكل يُراعي نسبة كل فئة (محرومين من الأب/ محرومين من الأم) في المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يبين عدد ونسبة كل فئة من أفراد العينة.

الجدول رقم (1): عدد أفراد عينة البحث

العينة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
طلبة محرومين من الأب	32	33	65
طلبة محرومين من الأم	30	25	55
المجموع	62	58	120

14- أدوات البحث وصدقها وثباتها:

14-1- إعداد المقاييس:

14-1-1- مقياس خبرات الإساءة: تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس خبرات الإساءة ومنها: مقياس إساءة معاملة الطفل (تأليف دفيد برنشتين، 1995) والذي استخدمته في البيئة السورية ربى سلطان (2013)، ومقياس حسني(2013).

14-1-2-مقياس السلوك العدواني: أيضاً تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع السلوك العدواني لدى الطلبة المحرومين من الأب أو الأم، والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بقياس السلوك العدواني ومنها الأدوات المستخدمة في كل من، عمارة (2008)، وعياش(2009)، وعلي والبياتي (2009)، والعلي (2013).

ولقد قام الباحث بإجراء الدراسة السيكومترية للمقياسين والتي تمثلت بالآتي:

14-2-الصدق:

14-2-1- صدق المحتوى: تم عرض المقياسين على عدد من أساتذة كلية التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص في أقسام (علم النفس، القياس والتقويم) في كلية التربية جامعة دمشق(الملحق 3) للتأكد من صدق المحتوى، وقد قام الباحث بتحري توصيات المحكمين والالتزام بها، حيث أصبح مقياس خبرات الإساءة في صورته النهائية يضم(30) بنداً، ومقياس السلوك العدواني (22) بنداً، وتم وضع بدائل للإجابة ثلاثية (نعم، أحياناً، لا) لكلا المقياسين، حيث تأخذ نعم (3) درجات، وأحياناً تأخذ درجتين، ولا تأخذ درجة واحدة. وبالتالي تكون أعلى درجة على مقياس خبرات الإساءة هي (90) درجة وأدنى درجة هي (30)، بينما تكون أعلى درجة على مقياس السلوك العدواني هي (66) وأدنى درجة هي (22).

14-2-2-الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياسين في صورتهما النهائية على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة وهي من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة ووضوح عبارات المقياسين لدى الطلاب، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية قام الباحث بتعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل الطلاب.

14-2-3-صدق الاتساق الداخلي: تم سحب عينة من طلبة الصف الثامن وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياسين، وإيجاد معاملات الثبات، حيث جرى التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدولين الآتين:

الجدول رقم (2): معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.66**	7	0.48**	13	0.45**	19	0.52**	25	0.41**
2	0.42**	8	0.64**	14	0.53**	20	0.58**	26	0.48**
3	0.49**	9	0.59**	15	0.57**	21	0.61**	27	0.70**
4	0.54**	10	0.43**	16	0.53**	22	0.70**	28	0.68**
5	0.48**	11	0.56**	17	0.58**	23	0.51**	29	0.48**
6	0.54**	12	0.46**	18	0.58**	24	0.47**	30	0.45**

الجدول رقم (3): معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.56**	6	0.51**	11	0.56**	16	0.43**	21	0.51**
2	0.62**	7	0.48**	12	0.46**	17	0.48**	22	0.48**
3	0.59**	8	0.54**	13	0.45**	18	0.58**		
4	0.70**	9	0.59**	14	0.53**	19	0.42**		
5	0.58**	10	0.43**	15	0.57**	20	0.58**		

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من خلال الجدولين السابقين أن معاملات الارتباط كلها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) وهذا يعني أن المقياسين يتصفان باتساق داخلي، مما يدل على صدقهما البنيوي.

14-3-الثبات:

14-3-1-الثبات بالإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة قوامها (30) طالباً وطالبة وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيق الأول والثاني، وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين.

14-3-2-ثبات التجزئة النصفية: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الأول والنصف الثاني.

14-3-3-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها بطريقة ألفا كرونباخ، وفيما يلي جدول يبين نتائج معاملات الثبات لكلا المقياسين.

الجدول رقم (4): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لكلا المقياسين

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ	ثبات الاعادة	الثبات بالتجزئة النصفية
خبرات الإساءة	30	0.71	0.74	0.70
السلوك العدواني	22	0.74	0.76	0.72

يتبين من الجدول (4) أن جميع معاملات الثبات كانت جيدة وصالحة لأغراض البحث، ويتضح مما سبق أن الأداتين يتصفان بدرجة جيدة من الصدق والثبات، تجعلهما صالحان للاستخدام كأدوات للبحث الحالي.

15- الإجابة على سؤال البحث: ما نسبة انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث؟

تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة قيماً متدرجة وفقاً للمقياس الثلاثي، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (3–1=2).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على أكبر قيمة في المقياس وهي (3)
  2 ÷ 3 = 0.66 (طول الفئة).
- إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1–1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي) ودرجة التقييم الموافقة لها

المستويات	المستويات	التقييم
المستوى الأول	1 –1,66	منخفض
المستوى الثاني	1,66 –2,32	متوسط
المستوى الثالث	2,32 – 3	مرتفع

وتبعاً لذلك ومن أجل التحقق من سؤال البحث تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي، ثم حُدد مستوى انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة وأبعاده الفرعية وفقاً للمعيار الموجود في الجدول السابق، الجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي والنسبة المئوية ومستوى انتشار خبرات الإساءة لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة وأبعاده الفرعية.

مقياس خبرات الإساءة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	مستوى انتشار الخبرات
خبرات الإساءة الجسدية	8	18.28	8.251	2.28	متوسطة
خبرات الإساءة النفسية	9	19.83	4.525	2.20	متوسطة
الإهمال	6	13.12	3.661	2.18	متوسطة
خبرات الإساءة الجنسية	7	14.22	5.038	2.03	منخفضة
الدرجة الكلية	30	65.45	21.026	2.18	متوسطة

*المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث ÷ عدد البنود

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الرتبي للدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة (2.18) وهذا يشير إلى أن مستوى انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث تقع في الحدود المتوسطة على المقياس ككل. وبالرجوع إلى أبعاد المقياس يلاحظ أن المتوسطات الرتبية لأبعاد المقياس كانت بُعد خبرات الإساءة الجسدية، وبُعد خبرات الإساءة النفسية وبُعد الإهمال وبعد خبرات الإساءة الجنسية، على التوالي (2.18/2.18/2.20/2.28) ، ولدى مقارنتها مع المستويات في الجدول (5) نلاحظ أن مستوى انتشار خبرات الإساءة لدى أفراد عينة البحث على هذه الأبعاد تقع في الحدود المتوسطة. ويعزو الباحث حصول الطلبة أفراد عينة البحث على مستوى انتشار متوسط من خبرات الإساءة على المقياس ككل وفي أغلب أبعاده إلى الضغط النفسي الكبير الذي يعاني منه القائم على تربية اليتيم من أوضاع اقتصادية صعبة، وحياة اجتماعية لها متطلبات كثيرة، وأبناء متطلباتهم لا تنتهي، فتكون الإساءة هي نوع من التفريغ عن الغضب، وهذا يتوافق مع ما أكده حمادة (2016، 61) الذي بينت نتائج دراسته أن ظاهرة الإساءة منتشرة في المجتمع وتعود أسبابها لمجموعة من العوامل منها ما يتصل بالمجتمع ومشكلاته مثل الفقر والبيئات العنيفة، والثقافة السائدة فيه، ومنها ما يعود للأسرة وحجمها وإلى طبيعة مربي الطفل وما يتسمون به من صحة نفسية، وتتفق هذه النتيجة مع توجهات دراسة أندروس (Andrews, 2015) وحسني (2013).

16- نتائج فرضيات البحث:

16-1- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من صحة الفرضية، قام الباحث باستخدام معامل (ارتباط بيرسون) لاختبار طبيعة العلاقة بين خبرات الإساءة والسلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول رقم (7) :معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة مقياسي خبرات الإساءة والسلوك العدواني

خبرات الإساءة*السلوك العدواني	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
ترابط بيرسون	0.31**	.000	دال عند(0.01)
العدد	120		

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ترابط (بيرسون) دالة عند مستوى الدلالة(0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أن هذه النتيجة هي نتيجة طبيعية ومتوقعة لأن السلوك العدواني كغيره من الظواهر السلوكية هو نتاج مجموعة من الأسباب المتعلقة بالشخص ذاته كالخبرات السيئة التي تعرض لها، كما يعود إلى محيط الشخص والظروف التي مر بها، فالطالب اليتيم يتعرض لغياب الدعم النفسي والاجتماعي الكافي نتيجة وفاة أحد الأبوين أو كلاهما مما يضطره إلى التعبير عن ذاته ولفت الأنظار إليه من خلال السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين، ووفقاً لذلك تشير دراسة (Wolfgang &Ferracuti, 2012) إلى ارتباط السلوك العدواني عند الطالب بواحد أو أكثر من الأحداث التالية: الاعتداء الجنسي، أو سوء المعاملة العاطفية، أو ارتباط غير آمن، أو نتيجة اضطرابات الأكل الناجمة عن إهمال الطالب . وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة علي والبياتي(2009) والتي أشارت إلى ارتباط الحرمان من عاطفة الأبوين بالسلوك العدواني، كما أشارت دراسة بلان (2011) إلى وجود نزعة عدوانية لدى الطلبة الأيتام المقيمين في دور الإيواء، كما تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العلي (2018) والتي أشارت إلى ارتباط السلوك العدواني لدى الأطفال بغياب أحد الوالدين.

16-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/ حرمان من الأم) عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار T.Test للعينات المستقلة؛ وللمقارنة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة وفقاً لمتغير نوع الحرمان، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): اختبار T.Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بخبرات الإساءة تبعاً لمتغير نوع الحرمان

مقياس خبرات الإساءة	نوع الحرمان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	حرمان من الأب	65	50.29	8.81	6.07	0.00	دال
	حرمان من الأم	55	60.90	10.31			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) بالنسبة لمتغير نوع الحرمان قد بلغت (6.07) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس خبرات الإساءة، تبعاً لمتغير نوع الحرمان لصالح الطلبة الأيتام المحرومين من الأم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأم هي الركن الأساسي في تربية الطالب وتنشئته، وذلك من خلال الإشراف على شؤونه ورعايته وتأمين متطلباته بشكل مباشر بحكم توليها أعمال تدبير المنزل، وغياب الأم يشكل فجوة كبيرة في المناخ النفسي للطفل، وقد يتعرض للإهمال أو لخبرات الإساءة النفسية أو الجسدية أو الجنسية بحكم غياب الأب خارج المنزل وتواجد الطالب مع أشخاص آخرين غير الأم قد لا يعطونه الرعاية الكافية كما لو كانت الأم موجودة، والأم هي الداعم الأساسي في حياة الطالب ، في حال غياب هذا الداعم بسبب الوفاة أو الطلاق، فإن الطالب يفقد ثقته بالآخرين، ويقع في مصيدة الأشخاص المعتدين بسرعة عند تعرضه للأذى الجسدي أو الجنسي.

والطالب اليتيم يشعر بالحرمان من العطف و الحنان ومن حب أمه، وذلك يشعره أنه غير قادر على الحب، فينشأ خجولاً ومنطوياً على نفسه، ويظهر الهدوء النفسي الذي يعتبر من وجهة نظر نفسية أشبه بالاكتئاب النفسي، وهذا ما أكدته دراسة العلي (2018) بأن السمة الشخصية الأكثر وضوحاً للتلاميذ غائبي أحد الوالدين أو كلاهما هي سمة الهدوء والتهذيب. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أندروس (Andrews, 2015) والتي أشارت إلى أن خبرات الإساءة تكون أكثر في حال غياب الأم بسبب الوفاة أو الطلاق.

16-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الأيتام أفراد عينة البحث على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير نوع الحرمان (حرمان من الأب/ حرمان من الأم) عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار T.Test للعينات المستقلة؛ وللمقارنة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السلوك العدواني وفقاً لمتغير نوع الحرمان، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): اختبار T.Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالسلوك العدواني تبعاً لمتغير نوع الحرمان

مقياس السلوك العدواني	نوع الحرمان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	حرمان من الأب	65	51.04	7.88	4.26	0.00	دال
	حرمان من الأم	55	45.27	6.74			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) بالنسبة لمتغير نوع الحرمان قد بلغت (4.26) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السلوك العدواني، تبعاً لمتغير نوع الحرمان لصالح الطلبة الأيتام المحرومين من الأب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الأيتام يجدون في فقدان أحد والديهم مصدر تهديد كبير لأمنهم النفسي وثقتهم بأنفسهم وهذا ما يضطرهم إلى التعويض بالسلوك العدواني وخصوصاً الطلبة المحرومين من الأب، والذي يشكل مصدر دعم خارجي للطفل، بينما الأم تشكل مصدر دعم داخلي بحكم توليها أمور المنزل.

فالحرمان من الأب يعني الحرمان من الخبرة الاجتماعية، وهذا الحرمان يقود إلى ضعف القدرة على التعامل والتفاعل والتكيف الاجتماعي، ويخلق لدى الطلبة شعور بعدم الاكتراث بالآخرين، نتيجة شعورهم بالضياع النفسي، فيصتدمون بالبيئة وعند ذلك يكونون أكثر عرضة لارتكاب ألوان من السلوك العدواني(الحلفي، 2005، 48).

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة بلان (2011) والتي أشارت إلى أن السلوك العدواني مرتبط بفقدان الأب أكثر من فقدان الأم. وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العلي (2018) والتي أشارت إلى أن غياب أحد الوالدين أو كلاهما ليس السبب الأساسي في السلوك العدواني لدى الطلبة إلا أنه من العوامل المؤثرة فيه، وتمثلت أكثر العوامل تأثيراً في السلوك العدواني باستفزاز التلميذ كضربه وإهانته وشتمه والسخرية منه أو حتى حرمانه.

17- المقترحات:

تم التوصل بالاستناد إلى نتائج البحث السابقة إلى بعض المقترحات:

17-1- ضرورة الاهتمام ببناء برامج إرشادية تساعد على التخفيف من خبرات الإساءة لدى الطلبة الأيتام.

17-2- تفعيل دور الإرشاد والتوجيه النفسي بالمدارس بهدف بحث ومناقشة المشاكل السلوكية للأطفال ومساعدتهم على تحقيق الطمأنينة، عن طريق تقديم الإرشاد والدعم النفسي اللازم.

17-3- إجراء دراسات تشمل برامج إرشادية علاجية لعلاج الطلبة المتعرضين لإساءة المعاملة.

17-4- إجراء دراسات تشمل برامج إرشادية للآباء والأمهات الذين يمارسون العنف ضد أبنائهم.

18- المراجع:

18-1- المراجع العربية:

1. البقمي، نورة سعد .(2009). **خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها بكل من صورة الجسم واضطرابات الأكل – فقدان الشهية العصبي – الشره العصبي) لدى الطالبات الجامعيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، السعودية.
2. بلان، كمال.(2011). الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد (27)، العدد الأول والثاني، ص 284.
3. الحديدي، مؤمن وجهشان، هاني (2004). **أشكال وعواقب العنف ضد المرأة**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للوقاية من إساءة معاملة الأطفال في الأردن، ص ص 1– 169.
4. حسني، نجلاء فتحي.(2013). **خبرات الإساءة والتقييم السلبي للذات كعوامل منبئة بالأفكار الانتحارية لدى المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
5. الحلفي، علي عودة.(2005). دراسة مقارنة في السلوك العدواني بين المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الآباء. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم والتربية**، المجلد(4)، العدد(2)، ص 48.
6. حمادة، وليد .(2016). إساءة معاملة الأبناء وعلاقتها بقلق الامتحان. **مجلة جامعة البعث**، المجلد 38(38)، العدد (46)، ص61.
7. زهران، حامد عبد السلام.(1978). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

8. سلطان، ربى.(2013). **إساءة المعاملة الأسرية للأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من أطفال الشوارع- دراسة ميدانية في محافظة دمشق.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

9. الصيرفي، محمد عبد الفتاح.(2002). **البحث العلمي-الدليل التطبيقي للباحثين.** ط1، دار وائل للنشر، عمان. الأردن.

10. العقاد، عصام.(2001). **سيكولوجية العدوانية وترويضها.** دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

11. العلي، رشا.(2018). **السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بغياب أحد الوالدين، دراسة ميدانية في مدارس مدينة جرمانا.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

12. علي، قيس والبياتي، محاسن.(2009). الحرمان من عاطفة الأبوين وعلاقته بالسلوك العدائي لدى المراهقين. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**- الموصل، العراق، المجلد (9)، العدد(3).

13. عمارة، محمد.(2008). **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين.** المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

14. عياش، جهاد.(2009). **مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة.

15. العيسوي، عبد الرحمن.(2005). **المشكلات السلوكية في الطفولة والمراهقة.** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

18-2- المراجع الأجنبية:

1. Andrews. B.(2015).Body Shame as mediator between abusive experience & depression. **Journal of Abnormal Psychology**, 104, (1),pp.227-287.

2. Fontana, V. J. (1984). When systems fail: Protecting the victim of child abuse. **Children Today**, 13.(4), pp.731-758.

3. Klonsky.D, Moyer.A,(2008), Childhood sexual abuse and non-suicidal self-injury, **The British Journal of Psychiatry**, Feb 2008, 192 (3) 166 .

4. Kluft, R. P. (2004). Multiple personality in childhood. **Psychiatric Clinics of North America**, 7,(1),pp. 35-53.

5. Martin H. Teicher, M.D., Ph.D. Jacqueline A. Samson, Ph.D. Ann Polcari, R.N., C.S., Ph.D. Cynthia E. McGreenery.(2005). Sticks, Stones, and Hurtful Words: Relative Effects of Various Forms of Childhood Maltreatment, (**Am J Psychiatry** 2006; 163:993-1000)

6. Walker, E.; Katon, W.; Harrop-Griffiths; J., Holm, L.; Russo, J. and Hickok; L. R .(2008). Relationship of chronic pelvic pain to psychiatric diagnoses and childhood sexual abuse. **American Journal of Psychiatry**, 145,(2),pp. 1-28.

7. Wallace, H. (2005). **Family Violence: Legal, Medical, and Social Perspectives**. Allyn and Bacon, Inc.

8. Wiersma,W. (2004). **Research in Education**. An Introduction. University of teledo. sixth edition.

9. Wolfgang, M. and Ferracuti, F. (2012). **The subculture of violence**, (2nd. edition). London: Travistock.

10. World Health Organization-WHO. (1999). **Report of the consultation on child abuse prevention**, Geneva,pp. 29-31 .

ملاحق البحث

ملحق (1) مقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة إعداد الباحث (الصورة النهائية)

عزيزي الطالب/ة

لدينا مجموعة من العبارات التي تصف الطريقة التي تمّ التعامل بها معك سابقاً، أرجو قراءة كل عبارة وتحديد رأيك فيها وذلك بوضع إشارة × في الخانة التي تتناسب مع رأيك، ولاحظ أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة.

نوع الحرمان: حرمان من الأب..... حرمان من الأم.....

م	العبارة	نعم	لا	أحياناً
	خبرات الإساءة الجسدية			
1	تعرضت لضرب شديد سبب لي جروحاً أو كسوراً			
2	تعرضت للحرق			
3	حُبست في المنزل مدة طويلة			
4	تعرضت للخنق			
5	رُبطت بالحبل أو الجنزير			
6	تعرضت للضرب باليد أو القدم			
7	مُنع الماء أو الغذاء عني			
8	تعرضت للعض			
	خبرات الإساءة النفسية			
9	يوبخونني			
10	يقللون من شأني			
11	ينادونني بأسماء أكرهها			
12	يهددوني بالطرد من البيت			
13	يهددوني بالقتل			
14	يصرخون في وجهي لأتفه الأسباب			
15	يتجاهلونني ولا يتحدثون معي			
16	يمنعوني من التعبير عن رأيي في أمور تخصني			
17	فُرّق في المعاملة بيني وبين أخوتي في البيت			
	الإهمال			
18	لا يهتم أحد بفشلي أو نجاحي في المدرسة			
19	أُهملت نظافتي الشخصي			
20	تركت في الشارع مدة طويلة دون السؤال عني			
21	أُمنع من الذهاب للمتنزهات خارج المنزل			
22	حُرمت من المصروف			
23	يرفضون شراء ملابس لي في الأعياد			
	خبرات الإساءة الجنسية			
24	حاول بعض الأشخاص لمس جسمي			
25	شاهدت مواقف وسلوكيات لفعل فاضح			
26	حاول بعض الأشخاص نزع ملابسي			
27	تعرضت لمضايقات وأفعال غير أخلاقية			
28	يظهرون لي صوراً فاضحة			

29	يشتموني بألفاظ غير أخلاقية			
30	اعتدوا علي جنسياً			

ملحق (2) السلوك العدواني إعداد الباحث(الصورة النهائية)

عزيزي الطالب/ة

لدينا مجموعة من العبارات التي تصف فيها طباعك، أرجو قراءة كل عبارة وتحديد رأيك فيها وذلك بوضع إشارة × في الخانة التي تتناسب مع رأيك، ولاحظ أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة.

نوع الحرمان: حرمان من الأب..... حرمان من الأم.....

الرقم	الفقرة	نعم	لا	أحياناً
1	أسبب الأذى للآخرين.			
2	أبصق على الآخرين.			
3	أدفع أو أخمش أو أقرص الآخرين .			
4	أشد شعر الآخرين أو أذانهم .			
5	أعض الآخرين .			
6	أرفس الآخرين .			
7	أرمي الأشياء على الآخرين .			
8	أحاول خنق الآخرين .			
9	أستعمل أشياء حادة (مثل السكين) ضد الآخرين .			
10	أمزق أو أشد أو أمضغ ملابسي .			
11	ألوث ممتلكاتي .			
12	أمزق دفاتري أو كتبي أو أي ممتلكات أخرى .			
13	أمزق دفاتر أو كتب أو أي ممتلكات للآخرين .			
14	أمزق ملابس الآخرين .			
15	ألوث ملابس الآخرين .			
16	أمزق المجلات والكتب أو أي ممتلكات عامة أخرى .			
17	أتعامل بخشونة مفرطة مع الاخرين (كرميهم على الأرض) .			
18	أكسر الشبابيك .			
19	أبكي وأصرخ .			
20	أضرب الأشياء بقدمي .			
21	أرمي بنفسي على الأرض وأصيح وأصرخ .			
22	أضرب بقدمي أو أغلق الأبواب بعنف .			

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين

م	المُحكم	الاختصاص العام والدقيق	المرتبة العلمية
1	أ.د محمود ميلاد	علم نفس عام	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)
2	د. غسان الزحيلي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)
3	د. عزيزة رحمة	الإحصاء في التربية وعلم النفس	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم(كلية التربية– جامعة دمشق)
4	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	مُدرّسة في قسم القياس والتقويم(كلية التربية– جامعة دمشق)
5	د. مروان الاحمد	علم النفس معرفي	مُدرّس في قسم علم النفس(كلية التربية– جامعة دمشق)

ملحق (4) استبانة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي

الدكتور/الدكتورة المحترم/المحترمة: يقوم الباحثان بإنجاز بحث علمي بعنوان: "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية". يرجى التكرم بالإجابة عن بنود الاستبانة بكل صراحة وموضوعية بوضع إشارة أمام البديل الذي يعبر عن درجة موافقتكم عن كل بند، علماً أن المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وشكراً لحسن تعاونكم.

أولاً–البيانات الأولية:

1–الكلية: علمية تطبيقية ☐ نظرية ☐
3–عدد سنوات الخبرة التدريسية: أقل من 5 سنوات ☐ من5 إلى 10 سنوات ☐ من 11–15 سنة ☐ من 15 سنة ☐

ثانياً–بنود استبانة جودة التعليم الجامعي:

	البنود	بدائل الإجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المجال الإداري والتنظيمي					
1	تستخدم الجامعة شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإيصال رؤيتها ورسالتها إلى مختلف فئات المتعاملين معها.					
2	لدى الجامعة موقع خاص على الانترنت (الشبكة العنكبوتية).					
3	تشترك الجامعة بقواعد بيانات رقمية لمؤسسات محلية.					
4	تشترك الجامعة بقواعد بيانات رقمية لمؤسسات دولية.					
5	يؤدي نظام الاتصالات المتوفر في الجامعة الخدمات الإلكترونية للمستفيدين داخل الجامعة وخارجها بفاعلية.					
6	تعقد الجامعة اتفاقيات مع جامعات خارجية لاستخدام المكتبات الرقمية الالكترونية الخاصة بتلك الجامعات.					
7	توجد في الجامعة شبكة اتصالات حديثة لخدمة تطبيق نظام الجودة في الجامعة.					
8	تشجع الجامعة العاملين فيها على حضور المؤتمرات وورش العمل وعقد اللقاءات العلمية عبر المنافذ الرقمية.					
9	تسعى الجامعة إلى تطوير القاعات الدراسية بتزويدها بأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.					
10	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات مفصلة عن الموظفين الإداريين.					
11	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للموظفين.					
	أعضاء الهيئة التدريسية					
12	تمتلك الجامعة قواعد بيانات الكترونية أو رقمية شاملة ومحدثة باستمرار لأعضاء الهيئة التدريسية بما يتلاءم مع الاحتياجات المختلفة.					
13	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس.					

14	تنفذ الجامعة الدورات التدريبية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية باستخدام شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.					
15	تستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعريف بالمساهمات الفكرية المتعلقة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية.					
16	تمد الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية بمواقع الكترونية تسهم في تطوير الأداء الأكاديمي.					
17	تساعد شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الوصول إلى البيانات والمعلومات المتعلقة باختصاص عضو الهيئة التدريسية.					
18	تحث الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في المؤتمرات العلمية الخارجية.					
19	يساعد وجود شبكات انترنت في مكاتب أعضاء الهيئة التدريسية على تيسير عملهم العلمي الأكاديمي.					
الطلبة						
20	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات مفصلة عن الطلبة.					
21	توفر الجامعة خدمة البريد الإلكتروني للطلبة.					
22	تستخدم الجامعة شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لغرض نشر نتائج الطلبة.					
23	تستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعامل مع البيانات الرقمية الخاصة بالطلبة.					
24	تضع الجامعة إعلانات الكترونية تيسر عملية الإرشاد الأكاديمي للطلبة.					
العملية التعليمية						
25	يساهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بتطوير المناهج الدراسية والأنشطة المختلفة فيها باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.					
26	يتم إلقاء المحاضرات باستخدام وسائل تكنولوجية.					
27	يتم وضع المحاضرات على موقع الجامعة حسب كل كلية.					
البحث العلمي						
28	يتم في الجامعة استخدام وسائل تكنولوجية تساعد في إنجاز البحث العلمي في وقت قصير.					
29	تشجع إدارة الجامعة على نشر الأبحاث العلمية المنجزة عبر المجلة الالكترونية.					
30	تنشر البحوث المنجزة على موقع الجامعة الالكتروني.					

تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية في ضوء خبرة كل من الصين وألمانيا

د. محمد مرزا*

(الايداع:9 أيار 2022،القبول:9 حزيران 2022)

الملخص:

يركز البحث الحالي على دراسة **التعليم** الثانوي المهني في كل سورية والصين وألمانيا. والهدف من هذا البحث هو التعرف على التعليم الثانوي المهني وسياساته في سورية وألمانيا والصين وإمكانية الاستفادة من خبرة ألمانيا والصين في تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية وبما يتناسب مع الظروف المحلية لسورية. وفي ضوء طبيعة مشكلة الدراسة استخدمت الدراسة المنهج المقارن وفقاً لطريقة بيريدي، وتوصلت إلى عدة مقترحات لتطوير التعليم الثانوي في سورية من خلال بيان أوجه الشبه والاختلاف في نظم التعليم الثانوي المهني في سورية وألمانيا والصين وتحليل خبرة ألمانيا والصين في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التعليم الثانوي المهني في سورية – تطوير التعليم – التعليم الثانوي المهني في الصين و ألمانيا.

* عضو الهيئة التدريسية – مدرس –بكلية التربية – جامعة حماة.

Developing Secondary Vocational Education in Syria in the light of the Experience of China and Germany

Dr.Mohammad merza*

(Received:9 May 2022,Accepted:9 June 2022)

Abstract:

This research compares among secondary vocational education (VOC.ED) systems in Syria, China, and Germany to get benefit from Germany's and China's experience to develop secondary VOC.ED system in Syria. The research uses Bereday's comparative method to identify the similarities and differences between secondary VOC.ED systems in Syria، Germany, and China. The research provides some suggestions to develop secondary vocational education in Syria.

Keywords: vocational education in Syria, educational development، vocational education in Germany and China.

*Teacher –Faculty of Education – Hama university.

تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية في ضوء خبرة الصين وألمانيا

1- المقدمة:

تعتمد المجتمعات الحديثة في بنائها بشكل كبير على تنمية مواردها البشرية وتطويرها كماً ونوعاً باستمرار، ولذلك أصبح التعليم المهني الذي يعنى بإعداد العمال المهرة والمهنيين في مستويات العمل الأساسية يحتل مكانة بارزة ومتميزة داخل النظم التعليمية النظامية وغير النظامية، في معظم أنحاء العالم للحاجة الماسة إلى القوى العاملة المؤهلة لرفد مجالات سوق العمل المختلفة في القطاعات الاقتصادية المختلفة. وقد بدأت معظم الدول المتقدمة ومنها الصين و ألمانيا في إعادة هيكلة نظم التعليم المهني فيها لإعداد الطلاب وخريجي التعليم المهني للعمل في سوق العمل والإنتاج ورفع مكانة التعليم المهني إلى حد كبير . (li,2019,2-3)

وقد أحدث عصر التكنولوجيا والتقدم السريع الذي نعيشه اليوم تغييرات سريعة ومتلاحقة في سوق العمل والانتاج في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين في جميع أرجاء العالم، وأحدثت مجتمعاً عالمياً للمعلومات، وتغييرات في التعليم وفي العمل وفي جميع مناحي الحياة وفرضت تحديات كبيرة وتنافسية عالمية في مجال الصناعة والإنتاج، لذلك صارت كل دولة بحاجة لإتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات الضرورية للمساهمة في الانتاج. وبالنظر إلى المنافسة الشديدة للمهن الحرة في الاقتصاد العالمي الجديد فإن التعليم المهني بحاجة إلى سياسات تعليمية جديدة تربط بين المدرسة وسوق العمل في الشركات والمصانع والإنتاج لتحقيق فاعلية عالية لتوظيف خريجي التعليم المهني والعمل على تحديثه وإعادة النظر في مناهجه الحالية لاعتماد الخبرة العملية واكتساب المهارات اللازمة للعمل في مختلف المجالات (كولن، 1999، 33)، (Pleshakova,2019,1).

وفيما يتعلق بالتعليم الثانوي المهني في سورية، تبين الأبحاث المتعلقة بسوق العمل المهني في الاقتصاد السوري وجود فجوة كبيرة بين مخرجات التعليم الثانوي المهني وحاجات سوق العمل، حيث إن خريجي التعليم الثانوي المهني غير مؤهلين بشكل كاف للعمل في السوق بسبب ضعف عمليات التعليم والتأهيل والتدريب التي يتلقونها في المدارس الثانوية المهنية الناتجة عن قصور في المناهج والاعتماد على الجانب النظري وقصور في التدريب العملي للطلاب وضعف التجهيزات اللازمة للتدريب. (حمودي، 2013، 239).

وكذلك فإن حماسة الطلاب للالتحاق بالتعليم الثانوي المهني قليلة بسبب عدم إدراك الكثيرين منهم أهمية هذا التعليم وحاجة سورية إليه والمردود المادي الذي ينعكس على طلاب التعليم المهني. (وزارة التربية 2001 – 2002، 115)، (حمودي، 2013، 211).

2- مشكلة البحث:

نظراً لأهمية التعليم الثانوي المهني وتطويره باستمرار في إعداد العمالة الماهرة، فقد عمدت ألمانيا والصين على إدماج برامج التعليم الثانوي المهني في التعليم العام لتلبية احتياجات ومتطلبات العمل والحياة في المستقبل ،وتطلب هذا توجيه الطلاب وإرشادهم إلى المهن المناسبة لاهتماماتهم وقدراتهم وبيان أهمية التعليم المهني وفائدته ليتم تغيير اتجاهات الطلاب نحو العمل المهني واتخاذ موقف إيجابي لديهم نحو العمل .ولقد تبلورت أهمية التعليم المهني في تلبية حاجات سوق العمل وأهميته في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومواجهة التحولات والمتغيرات العلمية والتكنولوجية. وقد أثرت الحرب الكونية الظالمة على سورية في مختلف جوانب الحياة ومنها التأثير على البنى التحتية للتعليم الثانوي المهني في سورية ، وبالتالي أدى ذلك إلى انخفاض جودة التعليم الثانوي المهني فيها ، ونقص في الخبرة والعمالة المؤهلة والمدربة التي تحتاجها سورية لإعادة الإعمار وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وتشير الدراسات إلى أهمية تطوير التعليم الثانوي المهني في الجمهورية العربية السورية، لأن القوى العاملة في سورية تواجه مشكلة في انخفاض مستوى المهارات اللازمة لسوق العمل وعدم إمكانية تلبية احتياجات سوق العمل من المؤهلين في تخصصات محددة، بما في ذلك الجودة المنخفضة ونقص القوى العاملة الماهرة. (الحلبي، 2011، 430 – 431)، ويواجه نظام التعليم الثانوي المهني في سورية عدة صعوبات منها أنه منفصل عن نظام التعليم الثانوي العام، ويتم غالباً قبول الطلاب فيه من الطلاب الذين لا يمكنهم تحقيق شروط القبول في التعليم الثانوي الأكاديمي العام، كما أن نسبة الرسوب والتسرب فيه مرتفعة ، بالإضافة إلى ذلك لا يمكن إلا لعدد قليل من الطلاب الأوائل الذين ينهون الدراسة فيه بنجاح الالتحاق بالجامعات في بعض التخصصات. (حمودي، 2013، 235) . وتسعى القيادة السياسية ووزارة التربية في سورية إلى رفع مكانة التعليم المهني، حيث أصدر السيد الرئيس بشار الأسد القانون رقم /38/ لعام 2021 الخاص بالتعليم الثانوي المهني والذي يهدف إلى تنظيم مساره وتأمين كوادر عاملة تلبي احتياجات سوق العمل من مختلف المهن ورفع سوية خريجي التعليم الثانوي المهني من الناحية العلمية والعملية وصولاً إلى المساهمة في دعم العملية الإنتاجية وتحقيق التنمية المستدامة والمساهمة في إعادة الإعمار في سورية. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية في ضوء خبرة ألمانيا والصين؟ ويتفرع من هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1) ما واقع التعليم الثانوي المهني في سورية وألمانيا والصين وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
2) ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظم التعليم الثانوي المهني في سورية وألمانيا والصين؟
3) ما الدروس المستفادة من خبرة ألمانيا والصين في التعليم الثانوي المهني في إمكانية تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية؟

3- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوع التعليم المهني بوصفه القاعدة الأساسية لإعداد كوادر مهنية تسهم في بناء المجتمع، وكونها تدرس نظام التعليم الثانوي المهني المتميز في ألمانيا، بالإضافة إلى أهمية التعليم الثانوي المهني في الصين الذي تم تطويره ليتمكن من اكساب الطلاب المهارات العلمية والمهنية للعمل في الصين وفي مختلف دول العالم. وبالتالي إمكانية الإفادة منها في تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية. كما أنه يمكن أن يسهم في مساعدة المعلمين والمديرين وأصحاب القرار والتربويين، وتزويدهم بالمعارف اللازمة لإيجاد بيئة تربوية مناسبة لتطوير التدريب العملي المهني في مدارس التعليم الثانوي المهني في سورية.

4- أهداف البحث:

يحاول التعرف على أبرز التحديات التي تواجه التعليم الثانوي المهني في سورية، والتعرّف عل أبرز الإصلاحات التي تم إجراؤها في التعليم الثانوي المهني في كل من ألمانيا والصين. وفي التربية المقارنة يمكن اعتماد عناصر من النماذج الأجنبية للإصلاحات المستقبلية في نظم التعليم العالمية في ظل ثورة الاتصالات والمعلومات والتقدم التكنولوجي التي جعلت معظم النظم التعليمية العالمية تستفيد من تجارب وخبرات الدول الأخرى في صنع السياسات التعليمية. لذلك يهدف البحث الاستفادة من تجربة كل من الصين وألمانيا في التعليم الثانوي المهني في تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية، والتوصل إلى مقترحات قد تفيد في تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية بما يتناسب مع القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في سورية.

5- مصطلحات البحث:

عند الحديث عن التعليم المهني والتقني، هناك ثلاثة مصطلحات متشابهة: التعليم المهني، والتعليم المهني والتقني، والتعليم والتدريب التقني والمهني. وقد اعتمد المصطلح الثالث من قبل اليونسكو الذي يضم التعليم المهني في المرحلة الثانوية وما بعد المرحلة الثانوية. (Zhang,2020,5). ويعتمد البحث الحالي على تعريف التعليم الثانوي المهني للدلالة على الإعداد

المهني النظامي الذي يتم في المدارس الثانوية المهنية، وتساوي مدته مدة التعليم الثانوي العام، بحيث يتم تشكيل مناهج المدارس المهنية بشكل أساسي لتلبية طلب أصحاب العمل في صناعات أو مهن محددة. وهو في سورية التعليم الثانوي المهني الذي مدته 3 سنوات بعد مرحلة التعليم الأساسي، وفي ألمانيا هو جزء لا ينفصل عن التعليم الثانوي العام في المدارس المهنية، وفي الصين يشمل التعليم الثانوي المهني والتقني بعد المرحلة الثانوية الدنيا (الإعدادية) لمدة ثلاث سنوات ويركز بشكل أساسي على تعزيز المهارات اليدوية او العملية وفقاً لقانون التعليم المهني الصيني لعام 1996 وتعديلاته. (وزارة التربية، 2016 ،8)، (Zhang,2020,5)، (Eurydice,2021)، (Cedefop, 2008, 202).

6- منهج البحث:

لا أحد يشك في أهمية وفائدة الدراسات المقارنة الوطنية أو الإقليمية (على مستوى كل دولة، أو إقليم). وذلك لأن تلك الدراسات الدولية حول التربية تتيح فهماً أفضل للنظم التعليمية. ولما كان هذا البحث من البحوث التربوية المقارنة، فإنه يستخدم المنهج المقارن بحسب طريقة جورج بيريدي حيث يعد من أنسب المناهج البحثية التربوية لدراسة النظم التعليمية دراسة تحليلية مقارنة، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في المشكلة. (Vos,1987,9). وللإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، اتبع الخطوات الآتية:

1) دراسة وصفية تحليلية لواقع التعليم الثانوي المهني في سورية: في هذه الخطوة حاول البحث التعرف بشكل موجز على التطور التاريخي للتعليم الثانوي المهني في سورية والهيكل التنظيمي له والتعرف على أبرز مشكلاته وإدارته.
2) دراسة وصفية تحليلية لخبرة ألمانيا الاتحادية في التعليم الثانوي المهني، وإلقاء الضوء على أهميتها، والتعرف على نظام التعليم الثانوي المهني المزدوج، ومحاولة التعرف بشكل موجز على أبرز ملامح نظام التعليم الثانوي المهني في ألمانيا.
3) دراسة وصفية تحليلية لخبرة الصين في التعليم الثانوي المهني، وإلقاء الضوء على أهميتها، ومحاولة التعرف بشكل موجز على أبرز ملامح نظام التعليم الثانوي المهني في الصين.
4) دراسة تحليلية مقارنة للتعليم الثانوي المهني في كل من سورية وألمانيا والصين لبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها. ومن ثم حاول البحث تحقيق هدفه في التوصل إلى بعض المقترحات لتطوير التعليم الثانوي المهني في سورية، وبما يتناسب مع القوى والعوامل الثقافية فيها.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات باللغة العربية:

7-1-1. دراسة عبد الرسول (2015)، نظم ربط التعليم الثانوي الفني الصناعي بسوق العمل: دراسة مقارنة في كل من ألمانيا الاتحادية والصين الشعبية والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بمصر.

استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لربط التعليم الثانوي الفني الصناعي بسوق العمل بمصر في ضوء خبرات كل من ألمانيا الاتحادية والصين الشعبية والولايات المتحدة الأمريكية ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج المقارن لتحقيق أهدافه من خلال عدة محاور وتحليل القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في التعليم الثانوي المهني في ألمانيا والصين والولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: اختلاف نشأة وتطور التعليم الثانوي الفني الصناعي وعلاقته بسوق العمل بين كل من مصر ألمانيا والصين والولايات المتحدة الأمريكية ، كما تختلف نظم الربط بين التعليم الثانوي الفني الصناعي وسوق العمل بينها بحسب العوامل الثقافية المؤثرة في التعليم في كل منها .و يعاني التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر من عدة معوقات منها معوقات تشريعية ،ومعوقات متعلقة بنقص المعلومات والبيانات الإحصائية عن احتياجات سوق العمل من المهارات المطلوبة ومستوياتها.

7-1-2. دراسة رضا عبد البديع السيد عطية (2019): تصور مقترح لتطوير مؤسسات التعليم الفني بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

استهدفت الدراسة الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير مؤسسات التعليم الفني في مصر من خلال الدراسة التحليلية المقارنة، ووضع تصور مقترح لتطوير مؤسسات التعليم الفني بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن بمدخله الوصفي التحليلي من خلال الوصف الشامل للظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات المتصلة بموضوع الدراسة في ضوء القوى والعوامل الثقافية، وتم ذلك من خلال التحليل الثقافي المقارن للمحاور التي تناولتها الدراسة بجوانبها المختلفة. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير مؤسسات التعليم الفني بمصر في ضوء نتائج الدراسة المقارنة.

7-2- الدراسات باللغة الإنكليزية:

7-2-1. دراسة (Junmin Li and Kristina Wiemann and Matthias Pilz) جونمين لاي وكرستينا وايمن وماثيس بايلز (2019): التعليم المهني والتدريب في الشركات الصينية والألمانية في الصين–مقارنة دولية وطنية Vocational education and training in Chinese and German companies in China: a 'home international' comparison:

استهدفت الدراسة المقارنة التعرف على النظام المزدوج في التعليم الثانوي المهني في ألمانيا، والتعرف على استراتيجيات التدريب المهني في مؤسسات التدريب المهني في كل من الصين وألمانيا، ومساهمة الشركات الصينية والشركات الألمانية العاملة في الصين في تدريب الطلاب على اكتساب المهارات في التعليم الثانوي المهني والتدريب بعد المرحلة الإلزامية. وذلك في ضوء العوامل المحلية والقومية. واستخدمت الدراسة المنهج المثيولوجي Methodological approach وتبين وجود قبول ورضا عام في الصين لنظام التدريب الألماني المهني المزدوج.

7-2-2. دراسة (Artem Samilo) آرتيم ساميليو (2019): تحليل مقارن لملامح وعمليات تحديث التعليم المهني في الصين وأوكرانيا Comparative Analysis of the Feature of the Process of Modernization of Vocational Education in China and Ukraine.

استهدفت الدراسة تحليل تحديث التعليم المهني في الصين وأوكرانيا، للتغلب على مشكلة النقص في عدد العمال المهرة والمتخصصين من المستوى المتوسط. وبينت الدراسة أن أنظمة التعليم المهني في كلا البلدين متشابهة، ولا يتم الاهتمام في الصين فقط بالتعليم المهني وإنما الاهتمام بالتدريب المهني والمناهج الدراسية وطرق التدريس الحديثة. كما بينت أن كلاً من الصين وأوكرانيا وضعتا أهدافاً استراتيجية مشتركة لتحديث التعليم المهني وفقاً لمتطلبات سوق العمل والاتجاه نحو اللامركزية في إدارة نظام التعليم الثانوي المهني.

7-2-3. دراسة (Melanie Oeben and Matthias Klumpp) ميلان أوبين و ماتياز كلومب (2021) :نقل نظام التعليم المهني والتدريب الألماني -عوامل النجاح والعقبات في تونس Transfer of the German Vocational Education and Training System—Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia

استهدفت الدراسة التعرف على إمكانية الاستفادة من نظام التعليم المهني الألماني في تطوير نظام التعليم المهني في تونس. وبينت الدراسة أن من عوامل نجاح ذلك، التوظيف مباشرة بعد التدريب، والتدريب الكافي لاحتياجات القطاعات الاقتصادية والتدريب العملي على التقنيات الجديدة، والأخذ بنظام التعليم والتدريب المهني المزدوج، وجودة المدربين، والاتصال بالمصنعين لتحديد احتياجاتهم من المهن المطلوبة.

4-2-7. دراسة (Weimin Yuan, Yajuan Wang) وايمن يوان و يوجوان وانك (2021): تطوير التعليم المهني والتدريب في الصين The Development of Vocational Education and Training in China.

استهدفت الدراسة التعرف على تطوير التعليم الثانوي المهني والتدريب كاستراتيجية وطنية في الصين واستكشاف التعليم المهني والتدريب في عملية تحوله من الكمية إلى النوعية، وتسليط الضوء على تطوره في استراتيجية إصلاح التعليم الصيني وبينت الدراسة: أن تطوير التعليم الثانوي المهني تمّ بحيث يكون التعليم والتدريب المهني الثانوي جزءاً أساسياً من نظام التدريب المهني بأكمله في الصين، وليس مقتصراً فقط في الكليات المهنية والتقنية. وأن يتمّ الربط الرأسي بين التعليم المهني الثانوي والمتوسط والعالي ضمن نظام التعليم المهني في الصين، والتعرف على التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه تطوير التعليم الثانوي المهني الصيني.

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العديد من الجوانب ذات الصلة بالتعليم الثانوي المهني في كل من سورية والصين وألمانيا وعدة دول أخرى، وحاولت التعرف على سياسات التعليم الثانوي المهني وفلسفاته. كما تناولت العديد من جوانب الشراكة بين مؤسسات التعليم المهني والمؤسسات الحكومية والخاصة، وأشارت في نتائجها إلى الاهتمام العالمي في التعليم الثانوي المهني وتطويره بسبب التطور العلمي والتكنولوجي والحاجة إلى إعداد قوى عاملة ماهرة قادرة على المنافسة في سوق العمل الدولية وتفعيل الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الاقتصادية والإنتاجية في توفير التدريب العملي للطلاب. وتبين ندرة في الدراسات التي تناولت التعليم الثانوي المهني في سورية على حد علم البحث الحالي، وقد استفاد البحث من الدراسات السابقة في التعرف على نظامي التعليم الثانوي المهني في ألمانيا والصين والتعرف على أبرز اتجاهات تطوير التعليم الثانوي المهني على الصعيد الدولي.

***

التعليم الثانوي المهني في سورية

1- مقدمة:

تعتمد الجمهورية العربية السورية في بنائها بشكل كبير على تنمية مواردها البشرية وتطويرها كماً ونوعاً باستمرار، ولذلك أصبح التعليم المهني الذي يعنى بإعداد العمال المهرة والمهنيين في مستويات العمل الأساسية يحتل مكانة بارزة ومتميزة داخل النظام التعليمي النظامي وغير النظامي في سورية، وفي معظم أنحاء العالم للحاجة الماسة إلى القوى العاملة المؤهلة لرفد سوق العمل المختلفة في القطاعات الاقتصادية المختلفة.

2- نظام التعليم الثانوي المهني في سورية:

يتكون نظام التعليم في سورية من مرحلة رياض الأطفال وهي غير إلزامية ومرحلة التعليم الأساسي وهي مرحلة إجبارية وإلزامية ومجانية، وحق لكل طفل بلغ السادسة من العمر حتى عمر الخامسة عشر، ومرحلة التعليم الثانوي، وهي مرحلة تعليمية غير إجبارية لكنها مجانية، تشمل :(الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي) ، وتقسم إلى التعليم الثانوي العام (علمي – أدبي) والتعليم الثانوي الشرعي والتعليم الثانوي المهني ويشمل: (التعليم الصناعي الثانوي المهني والتعليم الثانوي التجاري المهني والتعليم الثانوي الزراعي المهني والتعليم الثانوي النسوي المهني). ويقبل الطلاب في التعليم

الثانوي المهني في سورية بعد حصولهم على شهادة التعليم الأساسي أو الإعدادية الشرعية أو ما يعادلها بناءً على الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وتحقيق معايير القبول وفقاً للتعليمات الوزارية التي تصدر في مطلع كل عام دراسي، بالإضافة إلى توافر الشروط الصحية التي تنظم بتعليمات وزارية. (وزارة التربية، 2016، 8).

3- القوى والعوامل الثقافية:

ظهر التعليم المهني في سورية بشكله الرسمي في الخمسينات من القرن العشرين بإنشاء بعض المدارس المهنية والحرفية، حيث أنشئت أول مدرسة صناعية في حلب. وفي عام 1927 أحدثت مدرسة صناعية بدمشق وبعد استقلال سورية عن الاستعمار الفرنسي أحدثت مدرستان صناعيتان في كل من مدينتي حماه ودير الزور في عام 1947. وفي عام 1952 تقرر نظام التعليم المهني، وتكون التعليم الثانوي المهني من التعليم الحرفي الصناعي والتجاري، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات، وكان يتم قبول الطلاب بعد الحصول على الشهادة المتوسطة. وقد تطور التعليم الثانوي المهني في الجمهورية العربية السورية في فترة التسعينات، حيث تم في العام 1994 إحداث التعليم المهني ضمن مرحلة التعليم الثانوي بفروعه الثلاثة (الصناعي – النسوي – التجاري. (المرسوم رقم/13/ لعام 1994). وازدادت نسبة الاستيعاب من (33.34%) عام 1989 إلى (70%) في العام 1996. (وزارة التربية، 1995، 99). وبدأت وزارة التربية في سورية منذ بداية العام الدراسي 1999/1998 باستيعاب (70%) من خريجي المرحلة الإعدادية في التعليم المهني. ونتيجة لذلك ازداد عدد الطلاب المقبولين في التعليم الثانوي المهني حيث بلغ (128462) طالباً في عام 2004 في حين كانت في عام 1963 على سبيل المثال (5262) طالباً.ولكن بعد عام 2007، تراجعت نسبة الطلاب المقبولين في التعليم الثانوي المهني إلى(24%) من مجموع الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي ، بالإضافة إلى ذلك ارتفعت معدلات التسرب منه حيث بلغت ما يقرب من (41.2%) من إجمالي عدد المقبولين في الصف الأول الثانوي المهني في العام الدراسي 2004/2003. (حمودي، 2013، 207). وفي العام الدراسي 2002 – 2003 تم دمج المرحلة الابتدائية مع المرحلة الإعدادية في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي بموجب القانون (32) لعام 2002 وبذلك لم يعد في سورية تعليم فني وآخر مهني بل أصبح التعليم بعد مرحلة التعليم الأساسي يتكون من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني ومدة الدراسة فيه 3 سنوات. (القانون 32 لعام 2002). وفي الفترة من عام 2014 إلى عام 2018 شهدت معدلات القبول في التعليم الثانوي المهني انخفاضاً مقارنة بمعدلات القبول في التعليم الثانوي العام حيث بلغت نسبة القبول في التعليم الثانوي المهني (14.3 %) في عام 2014 في حين كانت في التعليم الثانوي العام (85.97 %) .وفي عام 2018 كانت (14.36 %) للتعليم الثانوي المهني و (85.64 %) للتعليم الثانوي العام. (المكتب المركزي للإحصاء في سورية، 2014 – 2018). وفي العام 2021 صدر القانون رقم /38/ لعام 2021 الخاص بالتعليم الثانوي المهني والذي يهدف إلى تنظيم مساره وتأمين كوادر عاملة تلبي احتياجات سوق العمل من مختلف المهن ورفع سوية خريجي التعليم الثانوي المهني من الناحية العلمية والعملية. والربط في سورية بين التعليم المهني والإنتاج من خلال تعليم الطالب مهنة أو حرفة واتقانها، وإمكانية التحاق الطالب في التعليم العالي بعد نجاحه في التعليم الثانوي المهني. (القانون رقم /38/، 2021).

4- أهداف التعليم الثانوي المهني في سورية:

استكمال بناء شخصية المتعلم المتوازنة من الجوانب الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجسدية وإعداد الأيدي المهنية الماهرة في شتى المجالات لتكون في مستوى العامل الماهر والعمل على تأهيل الطلاب وفقاً لقدراتهم وميولهم وتبعاً لحاجات القطاعات والمؤسسات الاقتصادية المختلفة في ضوء المبادئ العلمية للتوجيه المهني. وإكساب الطلاب المعارف النظرية والمهارات العملية للعمل وتنمية حب العمل في نفوسهم، وتعزيز حب العمل المنتج المتقن وتقدير العمل والمهن في الصناعة والتجارة والزراعة والسياحة. (وزارة التربية، 2016، 5 – 6).

5- برامج التعليم الثانوي المهني في سورية:

يتكون التعليم الثانوي (الصناعي – التجاري – النسوي) في سورية من المهن الآتية: (تقنيات الحاسوب – التقنيات الإلكترونية – الاتصالات – الميكاترونكس – الميكاترونكس/تعليم مزدوج – التقنيات الكهربائية – التكييف والتبريد – التدفئة والتمديدات – النماذج والسباكة – ميكانيك وكهرباء المركبات – ميكانيك الآليات والمعدات الزراعية – النسيج –الغزل – اللحام وتشكيل المعادن – اللحام وتشكيل المعادن/تعميم مزدوج/ – التصنيع الميكانيكي – التصنيع الميكانيكي /تعليم مزدوج/ – نجارة الأثاث والزخرفة – صيانة الأجهزة الطبية – صناعة الألبسة /تعميم مزدوج/. التجاري – خياطة الملابس – الحلاقة والتجميل). (وزارة التربية، 2021 – 2022).

6- قبول طلاب التعليم الثانوي المهني في سورية في التعليم العالي والجامعات:

يتم قبول عدد من الطلاب الذين يتخرجون من التعليم الثانوي المهني في سورية في المعاهد المتوسطة التقنية التابعة للجامعات السورية لمدة سنتين في عدة تخصصات، وفي عدد من المعاهد التقنية التابعة لوزارة الصناعة ووزارة السياحة. ويتم قبول الطلاب الأوائل المتخرجين في الثانويات الصناعية في معاهد التعليم العالي (بحسب المهن) لمدة سنتين أو في الكليات الهندسية التطبيقية (في عدد من التخصصات) في الجامعات السورية.(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2020).

7- التحديات التي تواجه التعليم الثانوي المهني في سورية:

أشارت بعض الدراسات إلى عدة مشكلات أو تحديات تواجه التعليم الثانوي المهني في سورية منها:

1) عزوف الطلاب المتخرجين من مرحلة التعليم الأساسي الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني، حيث بلغت نسبة القبول في التعليم الثانوي المهني (14.3%) في عام 2014 في حين كانت في التعليم الثانوي العام (85.97 %) وفي عام 2018 كانت (14.36%) للتعليم الثانوي المهني و (85.64 %) للتعليم الثانوي العام. (المكتب المركزي للإحصاء في سورية، المجموعة الإحصائية للعام 2014 – 2018). وذلك لعدة أسباب منها: (عدم مراعاة سياسة القبول في التعليم الثانوي المهني ميول الطلبة ورغباتهم، والنظرة الاجتماعية المتدنية للتعليم الثانوي المهني مقارنة بالنظرة المجتمعية للتعليم الثانوي العام والفصل بينهما، وضعف الارتباط بين مخرجات التعليم الثانوي المهني وسوق العمل، والجهل بأهمية التعليم المهني ومفهومه ودوره في بناء المجتمع من قبل الطلبة أنفسهم ومن قبل أفراد المجتمع، وذلك بسبب غياب التوجيه والإرشاد المهني في المدارس المهنية، وعدم وجود ارتباط بين المناهج الدراسية في التعليم الثانوي المهني والواقع العملي للمهنة وعدم ملاءمتها لسوق العمل. (حلبي، 2012، 398).
2) لا يجوز انتقال الطالب من التعليم الثانوي المهني إلى التعليم الثانوي العام إلا لأسباب صحية. (وزارة التربية، 1995) .
3) تدني جودة التعليم الثانوي المهني، وتراجع نسبة الانفاق على التعليم الثانوي المهني: من أسباب تدني جودة التعليم الثانوي المهني في سورية، خضوع الطالب في التعليم الثانوي المهني لنفس أدوات وأساليب التقويم المتبعة في التعليم الثانوي العام، وضعف التمويل. (حمودي، 2013، 211).
4) العولمة وحرية انتقال الخدمات ونمو الاقتصاد المعرفي وضعف مستوى القدرة على المنافسة، وانخفاض معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي في سورية في الفترة من عام 2011 وحتى الآن بسبب الحصار الاقتصادي والحرب الظالمة على سورية.
5) يعاني نظام التلمذة الصناعية في التعليم الثانوي المهني في سورية من نقص في ورش وأماكن التدريب العملي في الشركات وفي القطاع الاقتصادي وعزوف التحاق بعض الطلاب في المعاهد المتوسطة لاستكمال التدريب

في النظام المزدوج. (حمودي، 2013، 261) .وقد حاولت وزارة التربية في سورية تحسين جودة التعليم في التعليم الثانوي المهني من خلال تحديث برامج التعليم الثانوي المهني والتدريب في قطاع صـــناعة الألبســـة الجاهزة، والصيانة في الصناعات الكهربائية والميكانيكية بالتعاون مع المفوضية الأوربية في عام 2005 ومن خلال تبني النظام المزدوج الثنائي في التعليم وتعميمه للمساعدة في تحسين جودة التعليم المهني وملاءمته لاحتياجات سوق العمل. (المفوضية الأوربية، 2005، 7). وتتطلع الرؤية المستقبلية لسورية عام 2025 إلى توفير مقومات البيئة المساندة للمجتمع السوري وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي ومحاولة تحقيق اقتصاد وطني متنوع المصادر ذو قدرة تنافسية عالية. والاعتماد على الرأسمال البشري والفكري القائم على ثقافة الكفاءة والجودة والارتكاز على منظومة مؤسسية فاعلة وبيئة مناسبة لتحقيق نمو اقتصادي وتنمية مستدامة في سورية للتمكن من تلبية احتياجات إعادة الإعمار فيها.

6) ارتفاع نسبة التسرب والرسوب في التعليم الثانوي المهني في سورية: ويمكن أن يعود ذلك إلى عدة أسباب منها أسباب اجتماعية والنظرة المتدنية للتعليم الثانوي المهني مقارنة بالنظرة الإيجابية للتعليم الثانوي العام الذي يتيح فرصة التحاق الطلاب في التعليم الجامعي وفي اختصاصات أكاديمية علمية متقدمة ذات عائد اقتصادي مناسب للخريجين والعمل بناء على شهاداتها بالإضافة إلى ظروف الحرب الكونية الظالمة التي شُنت على سورية بدءاً من العام 2011.

خبرة التعليم الثانوي المهني في ألمانيا

1- المقدمة:

تشتهر ألمانيا بنظام التعليم الثانوي المهني والتعليم المهني عالي الجودة الذي تمت محاكاته من قبل العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم، ويرجع ذلك جزئياً إلى أنه أثبت فعالية في الحد من بطالة الشباب، حيث سجلت ألمانيا في عام 2019، أدنى معدل بطالة بين الشباب في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعد اليابان. (Cedefop, 2020, 13 -21).

2- نظام التعليم الثانوي المهني في ألمانيا:

لا يمكن الفصل بشكل عام في ألمانيا بين نظام التعليم الثانوي العام والثانوي المهني ، حيث أنهما مرتبطان ببعضهما بشكل كبير، لأن اختيار الطالب الدراسة في المرحلة الثانوية الدنيا (المتوسطة) والمرحلة الثانوية العليا بعد المرحلة الابتدائية التأسيسية في (Grundschule) التي تمتد من سن السادسة وتستمر أربع سنوات (الصفوف من الأول إلى الرابع)، باستثناء عدد قليل من الولايات حيث تستمر ستة أعوام، له دور كبير باختياره للمهنة التي سيعمل بها في المستقبل بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية (Trines, 2021, 8؛woll, 2007,24).. انظر الشكل (1) في الملحق (1). ويشمل التعليم الثانوي المهني في ألمانيا الذي يركز على التدريب المهني عدة برامج والتي تحدد بالتالي اختيار الطالب للدراسة المهنية ومستقبله المهني، على النحو الآتي:

1) **التعليم الثانوي المهني في المرحلة الثانوية الدنيا:Lower Secondary Education** يدرس الطالب في المرحلة الثانوية الدنيا مقدمة أساسية عن العمل وعالم العمل بالإضافة إلى دراسة مقرر مستقل تعد الطالب لحياة العمل أو من خلال دراســة مقررات أخرى متكاملة فيها موضــوعات مهنية ومعارف نظرية أولية عن عالم العمل والمهن فيها، بالإضافة إلى خبرة العمل (Experience Work) الحقيقية التي يحصل عليها الطالب في الشركات أو المصانع والتي تتم في الصفين الأخيرين من هذه المرحلة، ويتم ذلك في نوعين من المدارس في تلك المرحلة:

أ- المدارس الثانوية العامة (هاب شلن) Secondary General Schools (Hauptschulen) التي تركز على التعليم العام الأساسي، وتشمل الصفوف من الصف الخامس إلى الصف التاسع في عمر 15 سنة، ويحصل الطالب في نهاية الصف التاسع في جميع الولايات الألمانية، شهادة المدرسة الثانوية العامة، هذه الشهادة في

التعليم العام، تستخدم لدراسة مقرر في التدريب المهني في النظام المزدوج في المرحلة الثانوية العليا. ووفقاً لظروف معينة فهي تؤهل صاحبها للالتحاق على سبيل المثال في المدرسة المهنية (كامل الوقت) في المرحلة الثانوية العليا أو تمكنه من إجراء التدريب المهني الأساسي لمدة سنة. (woll,2007,24). وتُعد أيضاً الطلاب للدراسة في المرحلة الثانوية المهنية العليا (Vocational Upper – Secondary Education)، وكذلك تحقيق إمكانية الانتقال إلى مدرسة (الجمنزيوم Gymnasium الثانوية العامة)، التي يمكن للطالب في نهاية الدراسة فيها بنجاح الالتحاق بالتعليم الجامعي. وتهدف هذه المدارس استيعاب الطلاب ذوي القدرات المختلفة بشكل أفضل وإتاحة الفرصة لهم الحصول على شهادة التأهيل أو التدريب المهني فيها، وتسهيل انتقالهم إلى أنواع أخرى من المدارس الثانوية. (Eurydice, 2021) In: (https://www.german-way.com/history-and-culture/education/the-german-school-system)

ب- المدرسة الثانوية (المتوسطة) "ريل شول (Realschule) هذا النوع من المدارس شائع في معظم الولايات الألمانية، وهي مدرسة ثانوية مهنية تركز بشكل أساسي على إعداد الطلاب لعالم العمل أكثر من المدارس الثانوية الأخرى ويدرس الطالب فيها مقررات أكاديمية نظرية ومقررات مهنية مكثفة عملية تركز بشكل أساسي لإعداد الطلاب لعالم العمل، ويلتحق الطلاب فيها في عمر 10 سنوات أو 11 سنة وتشمل الصف الخامس إلى العاشر ،وينهي الطلاب الدراسة فيها في عمر 16 أو 17 سنة (بحسب الولاية). وتركز مقررات الدراسة فيها على تدريس التدريب المهني وأسس العلوم والحرف المهنية. ويكتسب الطلاب أثناء الدراسة فيها مهارات العمل بشكل عملي فعلي من خلال نظام التدريب المزدوج في المعامل والمصانع ومجالات الإنتاج والخدمات، وتعد المقررات التي يدرسها الطلاب في هذه المدرسة مقررات مهنية تدريبية، ومن يتخرج من هذه المدارس يمكن أن يستمر في التدريب المهني العملي Apprenticeship بدوام كامل في المرحلة الثانوية العليا في المدرسة المهنية Vocational School أو الالتحاق بالجمنزيوم المهنية Professional Gymnasium أو الجمنزيوم العامة أو ما يعادلها ومن ثم الالتحاق بالبرامج المهنية المتخصصة في التعليم ما بعد الثانوي والعالي. انظر الشكل (1) في الملحق (1).

2) التعليم الثانوي المهني في المرحلة الثانوية العليا Upper secondary education

يعد التعليم المهني الثانوي في المرحلة الثانوية العليا في ألمانيا نموذجاً جذاباً لهيكلة الانتقال من المدرسة إلى حياة العمل، ويعد هذا الخيار الرئيس للطلاب المتخرجين الحاصلين على شهادة المرحلة الثانوية الدنيا the lower Secondary School Certificate بعد (الصف التاسع) وشهادة الثانوية المتوسطة بعد (الصف العاشر). (Cedefop,2020,22)، ويتم في البرامج الآتية:

أ- النظام المزدوج Dual system

يتم التدريب المهني العملي في المرحلة الثانوية العليا في ألمانيا في النظام المزدوج، ويعد النظام المزدوج الأكبر في التعليم المهني في المرحلة الثانوية العليا في ألمانيا، حيث تجتمع فيه المسارات التعليمية معاً مرة أخرى في نظام التعليم المهني المزدوج. حيث يتدرب فيها الطلاب في المرحلة الثانوية العليا من المدارس الشاملة (Comprehensive Schools) (والجمنزيوم Gymnasium) والمتوسطة (Realschule) والمهنية (Berufsfachschule) والعامة (Hauptschule) (woll, 2007, 22)، ويتم قبولهم في التدريب على أساس درجاتهم في المرحلة الثانوية المتوسطة (الإعدادية) وسيرتهم

الذاتية. ويلتحق فيه معظم الطلاب المتخرجين من المرحلة الثانوية الدنيا من المدارس المتوسطة (Realschule) ومن المدارس الثانوية العامة (Hauptschulen)، والمدارس الشاملة حيث يمكن للطلاب في بعض الولايات الألمانية الالتحاق بالمدارس الشاملة (Gesamtschulen) Comprehensive Schools) " التي تقدم جميع البرامج السابقة (الهيبت شول Hauptschule وريل شول Realschule والجمنزيوم) أو على الأقل اثنتين منها في نفس النوع من المدارس، ولكن يتم تدريس الطلاب بشكل منفصل بحسب كل مسار تعليمي. ويلتحق الطلاب في المدرسة الثانوية الشاملة حتى نهاية مرحلة التعليم الإلزامية في عمر 15 سنة أو 16 سنة (بحسب كل ولاية) (Cockrill,2006,339).

ويتم التدريب المهني في الغالب وفقاً لنظام التعليم القائم على العمل (Work- based learning) في إطار النظام المزدوج ويعد جوهر أو أساس نظام التعليم والتدريب المهني الألماني (woll,2007,24) . واختار في عام 2019 (50٪) من الطلاب الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني في المرحلة الثانوية العليا في النظام المزدوج. ويتمكن الطالب الناجح في البرنامج ممارسة مهنة معينة كعامل ماهر مؤهل في واحدة من (346) مهنة تدريبية معترف بها في ألمانيا (Cedefop,2020,25) كما يمكن لخريجي المدارس الثانوية العامة (Hauptschule) الحصول على التدريب المهني العملي في النظام المزدوج لمدة (12) شهراً، وهذا يشجع الطلاب الالتحاق في المدارس الثانوية العامة للتدريب المهني .(Cedefop,2020,25).

ب- برامج التعليم العـام ذات التوجيـه المهني General education programmes with vocational orientation

برامج التعليم العام ذات التوجيه المهني تشمل برامج التعليم القائم على العمل Work- based learning وتقدم لمدة من سنة إلى ثلاث سنوات في المدارس المهنية (Berufliches Gymnasium) بدوام كامل، وتركز برامج التعليم العام ذات التوجيه المهني على مجالات مختلفة، مثل الاقتصاد الزراعي أو التكنولوجيا أو الاقتصاد. ومتطلبات الدخول في تلك البرامج الحصول على شهادة المرحلة الثانوية المتوسطة (Intermediate Secondary School Certificate) وتدريب قصير في المؤسسات أو الشركات ولكنها ليست إلزامية ويحصل الطلاب في نهايتها شهادة تؤهلهم الدراسة في الجامعة (Cedefop, 2020, 23 - 25).

ت- برامج التعليم والتدريب المهني في المدرسة:

تتم برامج التعليم والتدريب المهني في المدرسة بدوام كامل في المدارس المهنية (Berufsfachschule) لمدة تتراوح من (سنة واحدة إلى ثلاث سنوات) وتعد المتعلمين للعمل في اكتساب المؤهلات المهنية في عدة مجالات مثل: الأسرة والرعاية والتجارة أو القطاع الصحي (على سبيل المثال، معالج فيزيائي، معالج النطق). ويشترط الدخول في هذه البرامج الحصول على شهادة المرحلة الثانوية الدنيا أو المرحلة الثانوية المتوسطة (Cedefop,2020,25).

ويستنتج البحث من وصف التعليم الثانوي المهني في ألمانيا، أنه يتكون من مجموعة متنوعة من البرامج المهنية المختلفة في المرحلة الثانوية، يقدم بعضها في ريل شلن (Realschule) وفي الهيبت شلن (Hauptschule). حيث يتم التركيز فيهما على التعليم الأساسي بالإضافة إلى تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية اللازمة للعمل. وإن الطالب بعد الانتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية الدنيا (الإعدادية) يمكن أن يتابع الدراسة في المسار العام كالدراسة في المدرسة الثانوية الجمنزيوم (Gymnasium)، وهي نوع من المدارس الثانوية تؤهل الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي والمسار المهني في المرحلة الثانوية العليا في النظام المزدوج وفي المدارس المهنية حيث يتلقى الطلاب تعليماً مهنياً بدوام كامل، كما تُعد برامج التعليم العام ذات التوجه المهني الطلاب للالتحاق بسوق العمل في مهن معينة وذلك من خلال التدريب القائم على العمل من خلال التلمذة الصناعية. ومع ذلك، فإن الشكل الأكثر شيوعاً للتعليم الثانوي المهني يركز بشدة على التدريب (التطبيق العملي المهني) الذي يسمى "النظام المزدوج" "Dual System".

3- أهداف التعليم الثانوي المهني في ألمانيا:

تعزيز التطور الفكري والعاطفي والجسدي الشامل للطلاب وتعليمهم الاستقلالية في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وتهيئة الطالب مهنياً ضمن برنامج التعليم العام، وذلك باكتساب المهارات المهنية الشاملة في المهنة بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، ويلبي حاجة المتعلمين لاكتساب المهارات والمعارف والكفاءات التي تمكنهم من تحقيق النجاح بأنفسهم في سوق العمل، وتعزيز الفهم الصحيح للحياة الواقعية، والتوجه بشكل عام نحو تعلم المهارات المهنية، وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل وتعزيزها، وتسهيل مهمة الطالب في اختيار مهنة المستقبل والتأكيد على أن جميع البرامج الدراسية والمؤهلات في المرحلة الثانوية المهنية يجب أن توصل إلى الجامعة (Cedefop,2020,22)، (Woll,2007,22) .– 24

4- قبول طلاب التعليم الثانوي المهني في ألمانيا في التعليم العالي والجامعات:

يلتحق الطلاب الذين يتخرجون من التعليم الثانوي المهني في ألمانيا في عدة برامج متخصصة في التعليم العالي والجامعي وفي برامج مهنية متقدمة لمدة تتراوح من سنة ونصف إلى أربع سنوات في عدة تخصصات في المعاهد التجارية والتقنية وفي البرامج الزراعية والتصميم والتكنولوجيا وإدارة العمال والرعاية الاجتماعية وفي الجامعة في العلوم التطبيقية ويتطلب القبول في تلك البرامج شهادة التخرج من برامج التعليم العامة ذات التوجيه المهني في المدارس المهنية أو مايعادلها في مجالات مختلفة، مثل الاقتصاد الزراعي أو التكنولوجيا أو الاقتصاد وغيرها ،أو شهادة النجاح في المسار المهني في المدرسة الثانوية (الجمنزيوم). كما يمكن للطالب بعد حصوله شهادة على التعليم الثانوي المهني الالتحاق بالتعليم المزدوج في الجامعة ،ويحصل على درجة البكالوريوس والماجستير في مهن متخصصة أو ما يسمى بشهادة التعليم المهني العالي.(Cedefop,2020,25–28) .

5- التوجيه المهني في ألمانيا: يتم التوجيه المهني وإرشـــاد الطلاب لعالم العمل في مرحلة التعليم الإلزامي في نظام التعليم الألماني. حيث يساعد التوجيه المهني المبكر للطلاب وتعزيز اكتسابهم للمهارات الأساسية الشاملة على ضمان الانتقال الإيجابي والمرن للطلاب من المدرسة إلى عالم العمل (Cedefop, 2017).

6- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في التعلم الثانوي المهني في ألمانيا:

يعد اقتصاد ألمانيا أكبر اقتصاد في أوروبا الغربية، إذ يغلب على اقتصادها الطابع الصناعي ويعود سبب هذا التفوق لتفوق نظام التعليم المهني والتكامل بين نظام التعليم وسوق العمل .وأدى ذلك إلى انخفاض معدل البطالة في ألمانيا حيث بلغ (3. 2 ٪) في عام 2019 لجميع الفئات العمرية ولكافة مستويات التأهيل .ويمكن إرجاع التعليم المهني الألماني تاريخياً إلى أواخر القرن التاسع عشر وإلى منتصف القرن العشرين، حيث أعلنت ألمانيا عن العديد من الأحكام واللوائح، وكانت بمثابة العمود الفقري لنظام التعليم المهني الألماني. ومنذ عام 1945، أصبح النظام المزدوج الركيزة الأساسية للتعليم الثانوي المهني الألماني. لكن لم يتم دمجه في نظام التعليم العام الألماني حتى السبعينات، وتعود نشأة النظام المزدوج في ألمانيا إلى أكثر من مائة عام (Cedefop ,2017).ويعد نظام التلمذة الصناعية الخاص بها مرادفاً لنظام التلمذة المهنية المزدوج الذي يجمع بين التدريب والتعليم أثناء العمل وخارج العمل. وتظهر عناصره الأساسية في عدة مميزات منها: (القبول الاجتماعي العالي لمعايير التعليم المهني، والدعم من الإجراءات المحلية والأحكام واللوائح القانونية، ومعدل مشاركة مرتفعة من الشباب). وتشتهر ألمانيا بانتقال الطالب المستقر والسلس من المدرسة المهنية إلى العمل الحقيقي. كما أن جودة التعليم في مكان العمل مضمونة، ويُعدّ المتدربون لمختلف المهن بمهارات عالية المستوى.(Xu, 2015, 299 – 230 ؛ Woll, 2007, 25 – 26)

خبرة التعليم الثانوي المهني في الصين

1- المقدمة:

تعدّ الصين حالياً الدولة الثانية في العالم في القوة الاقتصادية، وازداد تأثيرها في السوق العالمية. وبناء "طريق حرير جديد" سوف يجعل من الصين دولة مؤثرة من الناحية السياسية والاقتصادية ليس في آسيا فقط وإنما في معظم الدول وأدى النمو الاقتصادي السريع في الصين إلى الزيادة المستمرة في الطلب من سوق العمل الصيني على العمالة الماهرة. وقد استفادت التجربة الصينية في التعليم الثانوي المهني من التجربة الألمانية في التدريب على المهارات في الشركات وأماكن العمل والإنتاج الصينية (junmin, 2019, 6.).

2- نظام التعليم الثانوي المهني في الصين:

ينقسم نظام التعليم في الصين إلى مرحلة ابتدائية وثانوية ومرحلة التعليم العالي والجامعي، ويبدأ التعليم الابتدائي في سن السادسة ويستمر 6 سنوات يلتحق الطلاب بعد ذلك بالتعليم الإعدادي الإجباري لمدة 3 سنوات،و تمتد المرحلة الثانوية ما بعد الإلزامية من عمر 15 إلى 18 سنة في الصفوف (العاشر والحادي عشر والثاني عشر). (junmin, 2019, 5).ويتم تقديم التعليم الثانوي المهني في المرحلة الثانوية العليا للطلاب الذين لا يرغبون في متابعة الدراسة في المدارس الثانوية الأكاديمية العامة بعد مرحلة التعليم الإلزامية (Zhang, 2020, 6 – 7). ويتكون التعليم الثانوي المهني في الصين بعد المرحلة الإلزامية من ثلاثة أنواع من المدارس في المرحلة الثانوية العليا، هي:

1) المدارس الثانوية المهنية العليا (Vocational Senior Secondary Schools) وتعرف ب (Vocational High Schools). ويلتحق بها الطلاب المتخرجون من المرحلة الثانوية الدنيا (الإعدادية) الإجبارية بنجاح، واجتياز اختبار القبول فيها وتوجد هذه المدارس بشكل رئيسي في المدن الصغيرة والكبيرة وتوفر التدريب المهني العملي الذي يتم في المدرسة (School – Based Training) لطول الوقت لمدة (3 سنوات) في الحرف اليدوية والتجارية والمهن وقطاع الخدمات.
2) المدرسة الثانوية المهنية العليا المتخصصة (A Vocational Specialized High Schools) تعد هذه المدارس من أكثر المدارس الثانوية المهنية شيوعاً في الصين، وتمثل أكثر أشكال التدريب المهني إقبالاً من الطلاب في المرحلة الثانوية العليا (ما بعد المرحلة الثانوية الدنيا) وتجتذب أفضل المعلمين المؤهلين.. وتقدم تلك المدارس التدريب المهني العملي في التخصص لطول الوقت في المدرسة لمدة (3) سنوات مع مقرر تدريبي مدرسي عملي تطبيقي صغير School – Based Training عادة ما يتم تنفيذه في ورش العمل المدرسية. وتقسم المدارس الثانوية المهنية العليا المتخصصة إلى مدارس تقنية Technical Schools وإلى مدارس تربوية (Pedagogical Schools) تعليمية. وقد أتيح للطلاب الذين أكملوا التدريب المهني في تلك المدارس إمكانية الالتحاق في التعليم المهني في التعليم العالي (Junmin, 2019, 5-6). ويُمنح جميع الطلاب الذين يتخرجون بنجاح من التعليم المهني (شهادة الدبلوم). (Zhang, 2020, 5 – 7).
3) مدارس العمال المهرة (A skilled workers' schools): يلتحق فيها طلاب المدرسة الثانوية الدنيا (الإعدادية) بعد إنهائهم التعليم الإلزامي بنجاح. وتقدم مدرسة العمال المهرة التدريب المهني العملي المدرسي School – Based Training بدوام كامل بما في ذلك تدريس الطلاب مقررات نظرية ومقررات عملية والتدريب العملي في ورشات العمل والتدريب، ويستمر التدريب والتعليم في هذه المدرسة عادة (3 سنوات)، ويغادر الطلاب كعمال مهرة مع مهارات مهنية جيدة محددة مطلوبة في سوق العمل وفي الإنتاج. (Zhang, 2020, 5-7).ويلتحق الطلاب بعد الانتهاء من مرحلة التعليم المهني الثانوي في عدة كليات مهنية في التعليم العالي،

وتشــمل: الكليات المهنية العليا (higher vocational colleges) والكليات التقنية (Technical Colleges) وجامعات العلوم التطبيقية ومؤسسات تعليم الكبار على مستوى الجامعة (junmin, 2019, 9).

3- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في التعليم الثانوي المهني في الصين:

عندما تأسست جمهورية الصين الشعبية في عام 1949، كان الإنتاج الصناعي فيها ضعيفاً وكانت تستورد معظم سلعها، وبعد مرور نصف قرن، انتشرت عبارة "صنع في الصين" في جميع أنحاء العالم، وكان ذلك نتيجة جهود مئات الملايين من العمال المهرة الصينيين، الذين تخرجوا من المدارس المهنية والتقنية الثانوية. وفي الخمسينات من القرن الماضي، أنشأت الصين المدارس المهنية الثانوية التي تتميز ببرامجها التدريبية القصيرة والتطبيق العملي الجيد والفعال من أجل سد فجوة النقص في الفنين والتقنيين في عدة قطاعات في الزراعة والغابات والتمويل والتجارة وتدريب المديرين الإداريين لهذه القطاعات العامة.. (Zhang,2020,8). وفي عام 1996 صدر قانون التعليم المهني في الصين. وتكون التعليم الثانوي المهني الصيني من المدارس المهنية العليا والمدارس الثانوية المتوسطة والمدارس الفنية والمدارس الثانوية المهنية ومراكز التدريب قبل التشغيل وغيرها من مدارس التدريب الفني للكبار وهيئات التدريب المدعومة بالتمويل الاجتماعي. وشهد التعليم الثانوي المهني تطوراً متسارعاً، حيث وصل عدد الطلبة في المدارس الثانوية المهنية إلى (11,64 مليون) طالباً في عام 2001، وكان يعادل ضعفي عدد الطلاب في عام 1988. (http://arabic. china. org.).وكان التركيز الرئيس في الثمانينات والتسعينات في الصين للتعليم المهني والتقني (أي المدارس الثانوية المتخصصة النظامية ومدارس العمال المهرة والمدارس الثانوية المهنية العليا (التي تقبل الطلاب المتخرجين من المرحلة الإعدادية). وبدأت الصين تدريجياً في إنشاء المدارس العليا المهنية (Vocational High Schools) في بعض المحافظات ومدن مثل مقاطعة شاندونغ وبكين وشنغهاي وغيرها. (Zhang, 2020, 9 – 10). وفي الفترة من عام (2015 حتى 2019)، عمدت الصين إلى تجديد وتطوير التعليم الثانوي المهني والتعليم العالي المهني. والتأكيد على أهمية التعليم الثانوي المهني وأنه لا يقل أهمية عن التعليم الثانوي العام وتحقيق التكامل بين التعليم الثانوي المهني والتعليم العالي وسياسة الربط بين التعليم الثانوي المهني والتعليم العالي من خلال تحويل عدد كبير من الكليات الجامعية العادية إلى كليات تطبيقية. ، وهي آلية تُعرف باسم نموذج ("X+3 ") حيث يسمح للمؤسسات والجامعات المهنية بتقديم مؤهل تعليمي بالإضافة إلى عدد من شهادات المهارات والتدريب لاكتساب المهارات اللازمة في عدة مهن مرتبطة بسوق العمل والإنتاج والخدمات (Yuan,2021,377). وفي عام 2019 أعلن مجلس الدولة الصيني أن "تعليم العمل سيصبح مقرراً إلزامياً لجميع المدارس الابتدائية والثانوية ومؤسسات التعليم العالي، والغرض من "تعليم العمل" هو "تنمية وجهة نظر صحيحة عند الطلاب عن العالم والحياة والقيم وتنمية الاهتمام بممارسة العمل. (the Chinese State Council,2019).

4- التدريب العملي في التعليم الثانوي المهني في الصين:

تعدّ الخبرات العملية الأساسية التي يكتسبها الطلاب في مواقع العمل ملمحاً أساسياً من ملامح برامج التعليم المهني والتقني في الصين، وطريقة فعالة لربط بين المدرسة ومواقع العمل. وأثبت التدريب، باعتباره أحد أهم خبرات التعلم في مكان العمل، فعاليته في مساعدة الطلاب في المدارس المهنية على تنمية هوية ذاتية جديدة والبحث عن معنى للحياة. وذلك من خلال التعاون بين الشركات والمدارس الثانوية المهني في الصين ويتم التعاقد مع الطلاب للعمل والتوظيف بعد التخرج (Junmin,2019, 6).

5- أهداف التعليم الثانوي المهني في الصين:

إكساب الطلاب المعارف النظرية العلمية المهنية وتعزيزها في مقررات نظرية ومهنية، وتنمية مهاراتهم المهنية وإعدادهم للعمل بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، وإكسابهم المهارات اللازمة للمهنة والعمل.

6- منهج التعليم الثانوي المهني في الصين:

يعتمد منهج التعليم الثانوي المهني في الصين النموذج القائم على الكفاءة، ويعتمد على فلسفة المنهج الدراسي المعتمد من قبل منظمة العمل الدولية والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب القابلة للتوظيف والعمل. واستفادت الصين في التعليم الثانوي المهني من خبرات عدة دول متقدمة في التعليم الثانوي المهني كسويسرا وأستراليا وبريطانيا (xu, 2015, 288).

7- قبول طلاب التعليم الثانوي المهني في التعليم العالي والجامعات في الصين:

يتم قبول الطلاب المتخرجين من التعليم الثانوي المهني في الصين في الكليات التطبيقية، وفي الكليات المهنية العليا عالية المستوى، و في ما يقرب من (150) تخصصاً رئيسياً مهنياً، بحيث يسمح لطلاب التعليم الثانوي المهني الالتحاق فيها للحصول على درجة البكالوريوس بالإضافة إلى عدد من شهادات المهارات المهنية في عدة مهن مرتبطة بسوق العمل والإنتاج والخدمات.(Yuan,2021,377.).

***

التحليلات المقارنة والمقترحات لتطوير التعليم الثانوي المهني في سورية:

1- التحليل المقارن:

من خلال وصف التعليم المهني في سورية ووصف خبرة الصين وألمانيا في التعليم الثانوي المهني يمكن للدراسة أن تستنتج بعض الاختلافات الرئيسة بين التعليم المهني في سورية وألمانيا والصين وأن جوهر تحليل الاختلاف إلى حد ما هو أن التعليم الثانوي المهني الألماني موجه نحو المهنة، في حين أنه في الصين يعتمد على الكفاءة في تعليم الطلاب واكسابهم المهارات اللازمة للعمل ، وفي سورية يعتمد التعليم الثانوي المهني على إكساب الطلاب المهارات اللازمة للعمل في مهنة محددة. وفي نظام التعليم الثانوي المهني الألماني، يعتبر التصنيف ذو أهمية كبيرة ومرتبطة بسوق العمل ومعيار هذا التعليم هو المهنة ويرتبط بالتوظيف والعمل. بينما في سورية والصين، لا يوجد ربط بين التعليم المهني والفرص المهنية في سوق العمل. ويعتمد التعليم الثانوي المهني الألماني على مفهوم المهنة في إطار المؤهلات الأوروبية ، حيث تؤدي التلمذة الصناعية مباشرة إلى مهن محددة ومقصودة. وفي سورية يعتمد التعليم الثانوي المهني على مفهوم المهنة ولكن يوجد عزوف من المنشآت الصناعية والإنتاجية من تدريب طلاب التعليم الثانوي المهني ومن تشغيلهم بعد التخرج بنجاح، وعدم مشاركة المنتجين في تدريب الطلاب عملياً في قطاع الصناعة والأعمال. بينما في ألمانيا وإلى حد ما في الصين التي اقتبست نظام التعليم الثانوي المهني من ألمانيا فإن قطاع العمال والشركات تساهم في التدريب العملي للطلاب وتؤمن لهم فرص العمل بعد التخرج. وتبين من الدراسة أن المعايير المهنية الملزمة تضمن في ألمانيا أن المؤهلات المهنية قابلة للتحويل بدرجة كبيرة إلى سوق عمل منظم مهنياً، ويتم تنظيم برامج تدريبية مهنية يقودها الطلب، وتتميز بمشاركة والتزام أصحاب العمل بها. كما أنّ قطاع الإنتاج والعمل يشارك فعلياً في توفير أماكن التدريب العملي للطلاب في ورش تعليمية تدريبية أثناء العمل ودروس التدريب، ويتم تنظيم التعليم الثانوي المهني وإدارته من قبل الحكومة وهو تعليم مدرسي قائم على العرض. بينما تركز الصين حالياً بشكل أكبر على التوحيد القياسي العام للمهن بحيث تكون أكثر توجهاً نحو الإنتاج، إلا أن التعاون بين المدارس الثانوية المهنية والمؤسسات المهنية في الصين فضفاض وغير محدد. كما أنّ التزام قطاع الأعمال والإنتاج والعمل في الصين وفي سورية بتشغيل الخريجين منخفض إلى حد ما. وحالياً نتيجة للتقدم الاقتصادي والتكنولوجي والتغيرات في الهيكل الاقتصادي وظهور العديد من الوظائف الجديدة، صار نظام التعليم الثانوي المهني في الدول الثلاثة يفتقد إلى حد ما المرونة وقابلية النقل. لذلك فإن التعليم المهني الألماني يخضع للإصلاح وإلى تنويع مناهجه ليصبح أكثر تركيزاً على الكفاءة العامة للخريجين (Xu, 2015, 230-231). كما أنّ التجربة الألمانية في التعليم المهني تتميز بأنها لا تقتصر على اكتساب الطلاب

المهارات العملية والمعارف النظرية اللازمة لها، وإنما يكتسب الطالب ويتعلم المعارف والقيم اللازمة للعمل بحيث يتمثل أخلاقيات المهنة وينتمي إليها ويفتخر بمجال عمله. وأصبحت سمة من سمات التعليم المهني في ألمانيا التي استفادت من تجربتها دول عديدة مثل أستراليا وسويسرا والصين وغيرها من الدول. وقد حافظت ألمانيا في التعليم الثانوي المهني على صيغة التعليم الذي يجمع بين الدراسة في المدرسة والعمل في المؤسسات الصناعية والتجارية والزراعية وغيرها من مجالات المهن التي تصل إلى ما يقرب من (323) مهنة (Trines,2021, 14). في حين أن الجمع بين الدراسة والعمل في التعليم الثانوي المهني غير واضح ومحدد في سورية والصين إلى حد ما. وتتشابه كل من سورية وألمانيا والصين بالاهتمام بالتعليم الثانوي المهني من الناحية التاريخية لأسباب اقتصادية حيث بدأ في الصين في عام 1949 وفي سورية مع بداية الخمسينات من القرن العشرين لكن في ألمانيا بدأ الاهتمام به منذ القرن التاسع عشر. وترسخ نظام التعليم الثانوي المهني في ألمانيا منذ السبعينات من القرن العشرين. وقد استفاد نظام التعليم الثانوي المهني في الصين وسورية من التعليم المزدوج في التعليم المهني والتلمذة الصناعية كتجربة تميز بها نظام التعليم المهني في ألمانيا. وتتشابه كل من سورية وألمانيا والصين في أهداف التعليم الثانوي المهني إلى حد ما وتختلف في بعضها حيث تركز ألمانيا على اكتساب المهارات المهنية الشاملة في المهنة للطلاب إلى جانب الأهداف الأخرى في حين أن سورية تركز على إعداد (العامل الماهر)،وتعزيز حب العمل المنتج المتقن وتقدير العمل والمهن وإكساب الطلاب المعارف النظرية والمهارات العملية للعمل، وفي الصين يهدف التعليم الثانوي المهني إكساب الطلاب المعارف النظرية العلمية المهنية وتعزيزها في مقررات نظرية ومهنية، وتنمية مهاراتهم المهنية وإعدادهم للعمل بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، وإكسابهم المهارات اللازمة للمهنة والعمل. وفيما يتعلق بشروط القبول في التعليم الثانوي المهني تختلف سورية وألمانيا والصين في ذلك بسبب اختلاف تنظيم التعليم الثانوي المهني فيما بينها حيث يلتحق الطلاب في التعليم الثانوي في سورية بعد الحصول على شهادة التعليم الأساسي وتتشابه الصين مع سورية في ذلك، لكن في ألمانيا يلتحق الطلاب في عدة مدارس عامة ومهنية في عمر 11 سنة بعد إنهاء المدرسة الابتدائية وإنهاء مرحلة التوجيه والإعداد في عمر 10 سنوات. انظر الجدول (2) في الملحق (1).

وفيما يخص معدلات التحاق الطلاب بالتعليم الثانوي المهني تتشابه كل من ألمانيا والصين في ارتفاع معدلات الالتحاق فيهما بالنسبة للقبول في التعليم الثانوي العام، ولكن في سورية ازدادت معدلات القبول في التعليم الثانوي المهني في التسعينات من القرن العشرين ولكنها تراجعت في الوقت الحالي وذلك لأسباب متعددة منها ظروف الحرب الظالمة على سورية اعتباراً من عام 2011 وبسبب النظرة المتدنية اجتماعياً للتعليم الثانوي المهني وعدم الإقبال على التسجيل فيه إضافة لعدم إتاحة الفرصة أمام الطلبة المتخرجين منه الالتحاق بالتعليم الجامعي ما عدا نسبة قليلة من المتفوقين في المعاهد الصناعية المتوسطة بعد الانتهاء من التعليم الثانوي المهني. انظر الجدول (2) في الملحق (1). ويلتحق الطلاب في التعليم الثانوي المهني في كل من سورية والصين في عمر 15 سنة إلى عمر 18 سنة في حين أن نظام التعليم الهني في ألمانيا معقد ولا يوجد فصل بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني فيها.

وتختلف كذلك نظم التعليم الثانوي المهني في كل من سورية وألمانيا والصين حيث تبين أن نظام التعليم الثانوي المهني في ألمانيا لا ينفصل عن نظام التعليم الثانوي العام ويتصف بالمرونة وقابلية انتقال الطالب من برنامج مهني إلى برنامج عام. والتعليم في المرحلة الثانوية الدنيا في ألمانيا ذي طبيعة أكاديمية عامة في حين أن التعليم في المرحلة الثانوية العليا يشمل دراسة مقررات عامة ومقررات مهنية، لذلك فإن التعليم في ألمانيا يمكّن الطالب من اختيار المسار الأكاديمي أو المهني في سن مبكرة ولا يحدث ذلك في كل من سورية والصين، كما أن النظام المزدوج في المرحلة الثانوية العليا الذي يجمع فيه الطالب بين الدراسة النظرية والتدريب العملي في الشركات والمصانع يسهل الانتقال السلس من المدرسة في ألمانيا إلى سوق العمل وهو مصدر مهم للعمالة الماهرة المهنية للمهن الصناعية والخدمية في ألمانيا، كما أن جميع البرامج الدراسية والمؤهلات

في المرحلة الثانوية المهنية توصل إلى الجامعة. بينما في سورية يتم الفصل بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني بعد مرحلة التعليم الأساسي (الإلزامية). وفي الصين تبدأ المرحلة الأولى من التعليم المهني داخل المدارس المتوسطة المهنية في (المرحلة الإلزامية في المرحلة الثانوية الدنيا)، ومعظم هذه المدارس موجودة في المناطق الريفية ويتم تقديم التعليم الثانوي المهني في الصين للطلاب الذين لا يرغبون في متابعة الدراسة في المدارس الثانوية العليا العامة بعد مرحلة التعليم الإلزامي. وفي الصين توجد عدة برامج للتعليم الثانوي المهني ولا يمكن للطالب أن يحوّل من برنامج إلى برنامج. وتتشابه الصين مع ألمانيا في التدريب العملي في التعليم الثانوي المهني نظراً لاستفادة الصين من تجربة التعليم المزدوج في التعليم المهني في ألمانيا حيث أخذت الصين تجربة التعليم المزدوج من ألمانيا وتبنت عدة فلسفات أجنبية في التعليم المهني لدفع عجلة التنمية الاقتصادية فيها إلى الأمام، ومنذ الثمانينات اعتمدت الصين على خبرة ألمانيا في تطوير التعليم الثانوي المهني وأصبحت ألمانيا الدولة الوحيدة التي تتعاون مع الصين في التعليم الثانوي المهني والتدريب المهني. وفيما يخص مناهج التعليم الثانوي المهني في كل من دول المقارنة فإن منهج التعليم الثانوي المهني الصيني يختلف عن منهج التعليم الثانوي في ألمانيا، لأن منهج التعليم الثانوي المهني في ألمانيا يعتمد على نظام المهارات وفقاً لمواصفات المنهج المعتمد من قبل منظمة العمل الدولية للمهارات القابلة للتوظيف في حين أن الصين تعتمد المنهج المعتمد على المهنة. وقامت كل من الصين وألمانيا بتطوير التعليم المهني وبشكل خاص مع بداية القرن العشرين مع تطور الاقتصاد العالمي والتأثر بالعولمة في مختلف المجالات (Xu, 2015, 288).

2- نحو تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية:

ومن خلال الدراسة التحليلية للتعليم الثانوي المهني في سورية وألمانيا والصين والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات قد تفيد في تطوير التعليم الثانوي المهني في سورية وبما يتناسب مع القوى والعوامل الثقافية فيها على النحو الآتي:

1) رفع مكانة التعليم الثانوي المهني في سورية من الناحية الاجتماعية والعلمية وذلك من خلال دمج التعليم الثانوي المهني في التعليم الثانوي العام بحيث يدرس الطالب بعد الانتهاء في التعليم في مرحلة التعليم الاساسي في مدارس مهنية ومدارس عامة تجمع بين الدراسة النظرية والعملية وتتيح للطالب الالتحاق بنظام التعليم المزدوج كما في ألمانيا، وإتاحة الفرصة للطالب المتخرج من التعليم الثانوي المهني بنجاح الالتحاق في التعليم العالي بحسب رغبته من خلال إنشاء كليات تطبيقية مهنية، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للطالب في المدرسة الثانوية المهنية إمكانية الانتقال من التعليم الثانوي المهني إلى التعليم الثانوي العام وبالعكس.
2) اعتماد جدول مواصفات مهنية توضع بالشراكة بين وزارة التربية في سورية ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ونقابات العمال في سورية بحيث يتم إعداد الطلاب في التعليم الثانوي المهني بالتعاون مع الشركات وقطاع الأعمال يلزم أصحاب العمل تشغيل الطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي المهني وذلك بما يتناسب مع متطلبات وحاجات سوق العمل مما يؤدي إلى الربط بين مخرجات التعليم الثانوي المهني وسوق العمل.
3) إشراك الشركات وقطاع الأعمال الحكومي والمشترك والخاص في تدريب الطلبة تدريباً عملياً في مواقع العمل والانتاج لمدة يوم أو يومين في الأسبوع مع دفع أجر رمزي للطلبة في فترة التدريب.
4) تطوير مناهج التعليم الثانوي المهني بما يتناسب مع التقدم العملي والتكنولوجي وبما يتناسب مع المهارات المطلوبة من العمال للعمل في سوق العمل المحلية والدولية.

5) إتاحة الفرصـــة للطلاب المتخرجين من التعليم الثانوي المهني الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي وإحداث كليات تطبيقية ذات طابع مهني تقبل الطلاب المتخرجين من التعليم الثانوي المهني والالتحاق في الدراســـات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه كما في ألماني والصين حالياً.
6) التركيز في طريقة التدريس على اعتماد طريقة المشـــروعات في التعليم وحل المشـــكلات في الجانب النظري في تدريس المقررات والتدريب العملي الفعلي على اكتساب مهارات العمل.
7) اعتماد التوجيه المهني والإرشـــاد في المرحلة الإلزامية من التعليم لتوجيه الطلاب بحســـب إمكانياتهم للالتحاق في التعليم الثانوي المهني وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعمال لدى الطلاب في مرحلة التعليم الأســـاســـي الإلزامي، وتوضـيح أهمية التعليم المهني اقتصـادياً على المسـتوى العام والخاص، والاعتماد على البحوث التربوية في تطوير التعليم الثانوي المهني كما في ألمانيا والصـــين، بالإضـــافة إلى تدريب معلمي التعليم الثانوي المهني والمدربين فيه باستمرار كما في ألمانيا والصين.
8) الاهتمام بتطوير تجربة نظام التعليم المزدوج والتلمذة المهنية في التعليم الثانوي المهني من خلال اشتراك المصانع ومواقع العمل في تدريب الطلاب في التعليم المهني الثانوي تدريباً عملياً، بحيث تشـارك الشـركات وقطاع الإنتاج والمصـانع في تمويل التدريب بحيث تعمل على توظيف الطلاب في المهن التي اكتسـبوا مهارات العمل فيها وهذا يساهم في رفع مكانة التعليم المهني ويشجع الطلاب الالتحاق فيه.
9) تطوير التعليم الثانوي في ســـورية بحيث يتم الربط بين التعليم الثانوي المهني والتعليم الثانوي العام والتعليم في الجامعات وتقسـيم مسـار التعليم المهني إلى مسـارين: التعليم المهني التخصـصـي والتخصـص التقني التكنولوجي وتعديل شـــروط القبول في التعليم العالي لإتاحة الفرص المتكافئة للالتحاق بالجامعات للطلاب الخريجين من التعليم الثانوي العام والثانوي المهني وإنشـــاء كليات تطبيقية مهنية تقبل الطلاب من التعليم الثانوي المهني ويتيح لهم استكمال الدراسة فيها ومن ثم الدراسة في مرحلة الدراسات العليا وبذلك يتم رفع مكانة التعليم المهني ويستقطب الطلاب الجيدين ذوي القدرات العلمية والمهنية العالية.

***

المراجع:

1- المراجع باللغة العربية:

1) حمودي، أحمد جميل (2013) : دراسة مقارنة لسياسات التعليم الثانوي المهني في ضوء خبرات بعض دول آسيا والإفادة منها في الجمهورية العربية السورية ،رسالة ماجستير ،معهد البحوث العربية ،القاهرة.
2) رئاسة مجلس الوزراء في سورية، المكتب المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية 2014 – 2019.
3) شـادي حلبي (2012): واقع التعليم المهني والتقني ومشـكلاته في الوطن العربي دراسـة حالة (الجمهورية العربية السورية)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد الثامن والعشرون (المجلد 2).
4) عبد الرسول، محمود أبو النور (2015): نظم ربط التعليم الثانوي الفني الصـناعي بسوق العمل دراسة مقارنة في كل من ألمانيا الاتحادية والصـين الشـعبية والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بمصـر، كلية التربية النوعية – جامعة القاهرة، المجلد 3، العدد 3.
5) عطية، رضـا عبد البديع السيد (2019): تصور مقترح لتطوير مؤسسات التعليم الفني بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الامارات العربية المتحدة، المجلد (43) العدد3 .
6) القانون 32 لعام 2002 .

7) القانون رقم /38/ 2021.
8) مركز دمشق للأبحاث والدراسات (2018): التعليم في سورية بين نمطية التحليل وأفق الأهداف، سلسة قضايا التنمية البشرية، في: http://www. dcrs. sy – 2018
9) المؤسسة الأوروبية للتدريب المهني (2005): الاستثمار في التعليم والتوظيف والأداء الاقتصادي في سورية، في: (http://www. europa. eu).
10) وزارة التربية في سورية (2016): النظام الداخلي الموحد لمدارس مرحلة التعليم الثانوي المهني المعدل بالقرار رقم /10/ 443 (7/4) تاريخ 2016/9/22.
11) وزارة التربية في سورية (2021): الخطة الدرسيّة للعام الدراسي (2022 -2021) .
12) وزارة التربية في سورية (1995): التربية في الجمهورية العربية السورية في ظل الحركة التصحيحية 1970-1995، دمشق، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
13) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في سورية، المجلس الأعلى للتعليم التقاني (2020):إعلان رقم /6/ للمفاضلة العامة لحملة الشهادة الثانوية المهنية لعام 2020.

2- المراجع باللغة الإنكليزية:

1) Artem Samilo (2019) :Comparative Analysis of the Feature of the Process of Modernization of Vocational Education in China and Ukrain, Beijing Normal University, Beijing, China Downloads 728 Views Citations Open Journal of Social Sciences , Vol. 7 No. 12, December .
2) Cedefop (2020): Vocational education and training in Germany Short description, , Luxembourg: Publications Office of the Europea.
3) Cedefop (2017): In Cedefop. europa. eu/en/data - insights/skills - anticipation – Germany.
4) Cockrill Antje a & Peter Scott (2006) : Vocational education and training in germany: trends and issues, Published online: 20 Dec 2006,340-341.
5) EURYDICE (2021): Organisation of general lower secondary education IN Germany (:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-14_en).
6) Junmin Li and Kristina Wiemann and Matthias Pilz (2019): Vocational education and training in Chinese and German companies in China: a 'home international' comparison, Article in International, Journal of Training and Development · May 2019
7) Melanie Oeben and Matthias Klumpp (2021) : Transfer of the German Vocational Education and Training System—Success Factors and Hindrances with the Example of Tunisia ,MDPI,education sciences .

8) Pleshakova, Anastasia Y. (2019) :Vocational Education Systems in Germany and Turkey: Comparative Analysis,in: https://revista. religacion. com/index. php/religacion/article/view/581

9) the Chinese State Council (2019) :China announces major reform to vocational education sector ,in: https://internationaleducation. gov. au/news/latest – news/Pages/China – announces – majer – reform – to – vocational – education – sector. Asp.

10) Trines, Stefan (2021): Education in Germany. in: https://wenr. wes. org/2021/01/education-in-germany-2

11) UNESCO (2016) : Strategy for Technical and Vocational Education and Training (2021 – 2016)in: https://en. unesco. org/sites/default/files/tvet. pdf

12) UNESCO (2016) : TVET is an important feature of secondary and postsecondary educational systems in the early 21st century .

13) Vos AJ and Brits V. M. (1987) :Comparative and International Education for Student Teachers, Second Edition, South Africa, Butter Worth Publishers.

14) Woll ,Christian (2007) :Vocational education and training in Germany Short description, Cedefop Panorama series; 138 ,Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

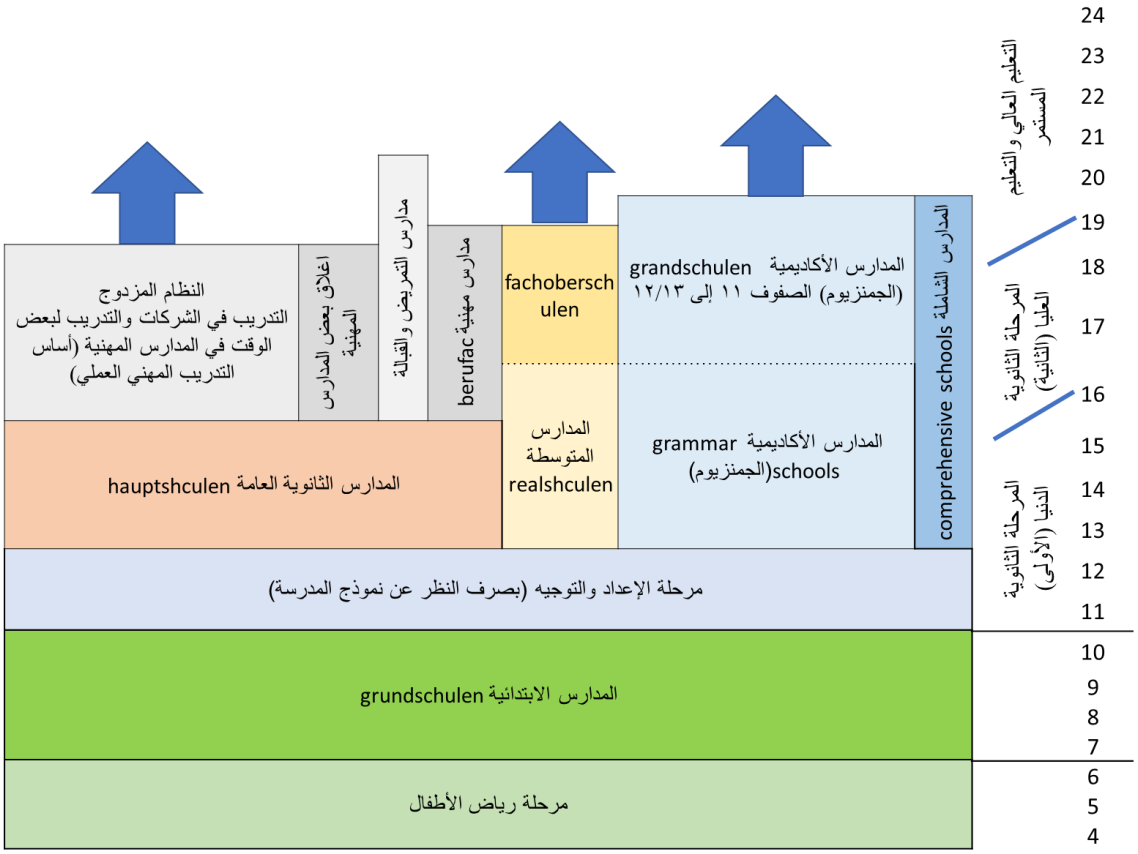
15) Xu Li Cheng, Li (2015) : Chinese Vocational Education and its Relevance to German Counterpart Education System, Shanghai Second Polytechnic University, Shanghai, China

16) Yuan ,Weimin, Yajuan Wang (2021): The Development of Vocational Education and Training in China, Proceedings of the 1st International Conference on Education: Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 555,Atlantis Press .

17) Zhang Jiahong, Zi Chen, Zhixuan Wu, Matthew Hora (2020): Introduction to Technical and Vocational Education in China: Implications for Comparative Research and Practice on Internships,wisconsion for education research school of education university of wisconsion-madison.

الملاحق:

1- الملحق (1): يتضمن: الشكل (1) :يبين نظام التعليم والتعليم الثانوي المهني في ألمانيا



المصدر: (Woll, 2007,21)

2-الجدول (2): مقارنة التعليم الثانوي المهني في سورية وألمانيا و الصين :

محاور المقارنة	الجمهورية العربية السورية	ألمانيا الاتحادية	جمهورية الصين الشعبية
1. الأهداف	(بناء شخصية المتعلم المتوازنة من الجوانب الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجسدي – وإعداد الماهرة (العامل المهنية الأيدي الماهر) – تعزيز حب العمل المنتج المتقن وتقدير العمل والمهن – إكساب الطلاب المعارف النظرية و المهارات العملية للعمل.	(تعزيز التطور الفكري والعاطفي والجسدي – الاستقلالية في اتخاذ القرار – تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية – اكتساب المهارات المهنية الشاملة في المهنة	(اكساب الطلاب المعارف النظرية العلمية المهنية وتعزيزها في مقررات نظرية ومهنية، وتنمية مهاراتهم المهنية وإعدادهم للعمل بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، واكسابهم المهارات اللازمة للمهنة والعمل.

2. نظام التعليم الثانوي المهني	1 – المرحلة الثانوية: (المدارس الثانوية الصناعي – المدارس الثانوية التجارية الثانوية النسوية).	1. المرحلة الثانوية الدنيا: المدارس الثانوية العامة (هاب شلن) (Hauptschulen) Secondary General Schools 2. المدرسة الثانوية (المتوسطة) "ريل شول" (Realschule) 3. المرحلة الثانوية العليا: (النظام المزدوج ويشمل خريجي: (المدارس الثانوية العامة – المدرسة الثانوية (المتوسطة) والمدارس الشاملة "*Comprehensive Schools (Gesamtschulen)*" – المدارس المهنية.	1 – المدرسة المهنية والتقنية الثانوية الدنيا (المتوسطة). 2 – المرحلة الثانوية العليا: أ – المدرسة الثانوية العليا المهنية ب – المدرسة الثانوية المتخصصة. ب – مدرسة العمال المهرة الثانوية.
3. مدة الدراسة في التعليم الثانوي المهني.	ثلاث سنوات بعد النجاح في مرحلة التعليم الأساسي من عمر 15 إلى عمر 18 سنة.	1. (من عمر 10/11 إلى17أو16 / (بحسب الولاية)، وتشمل الصف الخامس إلى العاشر. 2. من عمر 12 إلى 16أو 17 بحسب الولاية.	3 سنوات بعد المرحلة الإلزامية من عمر 15 إلى عمر 18 سنة.
4. القبول في التعليم العالي والجامعي	يتم قبول عدد من الطلاب في المعاهد المتوسطة التقنية لمدة سنتين –يتم قبول الطلاب الأوائل المتخرجين في الثانويات الصناعية في معاهد التعليم العالي (بحسب المهن) لمدة سنتين أو في الكليات التطبيقية في الجامعات.	يلتحق الطلاب في عدة برامج متخصصة في التعليم العالي والجامعي وفي برامج مهنية متقدمة لمدة تتراوح من سنة ونصف إلى أربع سنوات، كما يمكنهم الالتحاق بالتعليم المزدوج في الجامعة، ويحصل على درجة البكالوريوس والماجستير في مهن متخصصة أو ما يسمى بشهادة التعليم المهني العالي.	يلتحق الطلاب في الكليات المهنية والتقنية لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية العليا ومن ثم في الجامعة التطبيقية وفي الكليات المهنية العليا و في عدة تخصصات مهنية وبعدها في برامج الدراسات العليا المهنية.
5. القبول في التعليم الثانوي المهني	شهادة مرحلة التعليم الأساسي (الإلزامية).	شهادة إنهاء المدرسة الابتدائية وانهاء مرحلة التوجيه والإعداد في عمر 10 سنوات.	شهادة المرحلة الابتدائية وشهادة إنهاء المرحلة الثانوية الدنيا (المتوسطة الإلزامية) في عمر 15 سنة.

درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات

(دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماه)

إناس الابراهيم* د.هيثم أبو حمود** د.نازك الدباغ***

(الايداع:12 نيسان 2022،القبول:11 حزيران 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى تقصّي درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات، وتعّرف الفروق في وجهات نظرهم حول درجة ممارستهم لهذه المهارات حسب متغيري (سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، لتحقيق أهداف البحث تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث صُممت استبانة مكونة من (34) بنداً، موزعة على محورين (التنفيذ، والتقويم)، وطبقت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021–2022، على عينة بلغت (150) معلماً ومعلمةً موزعين على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماه

أظهرت نتائج الدراسة:

- إن درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس الرياضيات جاءت بنسبة مرتفعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمين حول درجة ممارستهم مهارات الحس العددي وذلك لصالح عدد سنوات الخبرة الأطول.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية حول درجة ممارسة المعلمين مهارات الحس العددي وذلك لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورة تعليمية واحدة أو أكثر.

الكلمات المفتاحية: مهارات الحس العددي، درجة، ممارسة، معلمو الصف الثالث الأساسي

*طالبة دراسات عليا في كلية التربية في جامعة طرطوس

** أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس

*** مدرس، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس

The degree to which third grade teachers practice number sense skills in teaching mathematics

*Enas Allbrahim **Haitham Abu Hammoud ***Nazek Aldabbagh

(Received:12 April 2022,Accepted:11 June 2022)

Abstract:

The aim of the research is to investigate the degree to which third-grade teachers practice number sense skills in teaching mathematics, and to identify the differences in their views on the degree of their practice of these skills according to the two variables (years of experience and training courses), to achieve the objectives of the research, the descriptive analytical approach was used, which was designed A questionnaire consisting of (34) items, distributed on two axes (implementation and evaluation), and was applied during the second semester of the 2021-2022 school year. A sample of (150) male and female teachers were filled out in the schools of the first cycle of basic education in the city of Hama.

The results of the study showed:

- The degree to which the third grade teachers practice number sense skills in teaching mathematics came at a high rate.
- There are statistically significant differences attributable to the variable number of years of experience from the teachers' point of view about the degree to which they practice numerical sense skills, in favor of the longer number of years of experience.
- There are statistically significant differences attributable to the variable of training courses about the degree to which teachers practice number sense skills in favor of teachers who have followed one or more educational courses.

Keywords: number sense skills, degree, practice, third grade teachers

* Postgraduate student at the Faculty of Education at Tartous University

** Assistant Professor, Department of Child Education, Faculty of Education, Tartous University

*** Instructor, Child Education Department, College of Education, Tartous University

المقدمة:

يشهد العالم الحالي تطورات سريعة ومتلاحقة في كافة المجالات بناء على ما أحدثته الثورة المعرفية والتكنولوجية التي فرضت على الساحة مفاهيم لم تكن موجودة من قبل كالعولمة والمعلوماتية والتعلم عن بعد وغيرها من العوالم الافتراضية التي تعتمد بشكل مباشر على استخدام الرياضيات وتطبيق أساليبها في جميع المجالات الحياتية.

تسهم الرياضيات بشكل فعال في تنمية القدرات العقلية للتلاميذ وإكسابهم مهارات رياضية مختلفة وإتقانها وتعليمهم كيفية استخدامها في مواقف حياتهم اليومية (الكبيسي،2015، 11)، لذلك تغيرت أهداف تعليم الرياضيات في المناهج الجديدة، فأصبح لا يُنظر إلى التحصيل الرياضي باعتباره الهدف الأساسي لتعليم الرياضيات فقط، وإنما أُضيفت إليه مجموعة من المهارات المتعلقة بالرياضيات والتي تسهم بإعداد فرد قادر على توظيف واستخدام المعرفة الرياضية في حل المشكلات المختلفة، والتعامل مع المواقف الحياتية التي تفرضها متطلبات المجتمع (حاكمه،2018)، ومن هذه الأهداف والتي أُشير إليها في دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية السورية: الأهداف المعرفية و تتعلق بالمفاهيم والطرائق والنظريات والمهارات العقلية التي تتطلب مهارات تفكير عليا، وحل المسائل بما تتطلبه من تحليل وتركيب وتقويم لمسائل وعلاقات مواقف رياضية تطبيقية، والأهداف الوجدانية التي تتعلق بتقدير الرياضيات كعلم ومجال وأسلوب تفكير بشري وتكوين ميول واتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات (وزارة التربية، 2015، 13).

وتعّد مهارات الحس العددي من المهارات الأساسية التي يسعى منهاج الرياضيات إلى إكسابها للتلاميذ، فقد حظي الحس العددي مؤخراً باهتمام كبير في أماكن متعددة من العالم، مثل بريطانيا وأستراليا والولايات المتحدة بشكل خاص، منذ صدور وثيقة مستويات المنهج والتقويم الأولى بواسطة National Council of Teachers of Mathematics المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM,2000, p3) التي جاء فيها أن تعلم الرياضيات هو نشاط موجه نحو تنمية الحس الرياضي، والذي يُعد الحس العددي أحد أشكاله الأساسية فالحس العددي يعني الفهم العام للمنظومة العددية والقدرة على توظيف هذا الفهم في الحياة اليومية، أي أن تُصبح الأعداد والعمليات عليها ذات معنى مرتبط بالحياة الواقعية التي يعيشها التلميذ، وهذا الفهم لا ينشأ من فراغ بل يحتاج إلى تكاتف الجهود من أجل غرس هذا الحس عند المتعلم، ومن هنا يبرز دور المناهج الدراسية ودور المعلم حول ضرورة العمل على تنمية هذا الحس بمهاراته المختلفة لدى التلميذ، عن طريق استخدام الأنشطة والأساليب والاستراتيجيات المناسبة التي من شأنها الارتقاء بمستوى الحس العددي عند التلاميذ (عفانة، 2012، 23)

وتعرف ولسون (Wilson, 2005, p. 13) الحس العددي بأنه يصف مجموعة من الأفكار مثل معنى الأعداد وطرائق تمثيلها والعلاقة بين الأعداد ومهارة التعامل معها، ويرى دهان (Dehaene,1997, p.56) أن الحس العددي يوضح استراتيجيات التلاميذ في الفهم السريع للعمليات الحسابية وتقدير النواتج ومعالجة الكميات العددية بشكل مرن وسريع.

وقد أشارت الرباط (2012، 70) إلى أن تنمية الحس العددي تحقق مجموعة من الفوائد منها على سبيل المثال" أنه يساعد على تكوين الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات، ويُحسن القدرة على استخدام الأعداد وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية ويزيد من قدرة الفرد على التصرف في المواقف وعدم الوقوع في الأخطاء، والحكم على معقولية النتائج".

كما أشارت دراسة وايتكر ونكرسون(Whitacer&Nickersan, 2006) إلى أهمية تطوير الممارسات المدرسية في الحس العددي لدى المعلمين من خلال البرامج التدريبية، كما أوصت الدراسة بضرورة أن يمتلك المعلمون أنفسهم الحس العددي، وذلك لأن الهدف الأساسي من تعليم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي هو: تطوير الحس العددي لدى المتعلمين، ولتحقيق هذا الهدف لا بد أن يمتلك المعلمون أنفسهم هذا الحس.

يتضح مما سبق أنه أصبح من الضروري الاهتمام بتنمية الحس العددي بمهاراته المختلفة لدى التلاميذ، ويتم ذلك من خلال الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون في تدريس الرياضيات واهتمامهم باستخدام استراتيجيات وأساليب تتناسب مع طبيعة تدريس مهارات الحس العددي لمساعدة التلاميذ على الخروج من الجو الرياضي التقليدي إلى مناخ جديد يقوم على المناقشة والحوار والاستكشاف.

مشكلة الدراسة:

يُمثل الحس العددي أحد أهم أهداف تدريس الرياضيات فهو يمكن التلاميذ من التعامل المرن مع الأعداد والعمليات عليها، لذلك لا بد أن يمتلك التلاميذ مهارات الحس العددي التي تمكنهم من توظيف الأعداد في مواقف الحياة المختلفة، حيث أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى وجود ضعف في مهارات الحس العددي عند التلاميذ ومنها دراسة المحرز (2018) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة حمص في مهارات الحس العددي الآتية: مهارة إعادة تسمية الأعداد، إدراك العلامة المميزة، إدراك استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي، كما تناولت بعض الدراسات الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات كدراسة الخالدي (2012) والتي أظهرت نتائجها عدم تمكن معلمات الرياضيات من السلوكيات التدريسية التي تسهم في تنمية الحس العددي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض.

ويعزز مشكلة الدراسة نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2021–2022) لتعرّف مستوى أداء عينة من معلمي الصف الثالث الأساسي للمهارات التدريسية في الحس العددي من خلال بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة بلغت (15) معلماً ومعلمة، وذلك في بعض مدارس مدينة حماه (شحود بغدادي، عمر السفاف، محمد الصغير، مهدي حمدان، المحدثة جنوب الملعب)، حيث تمّ ملاحظتهم في مواضيع مُتعلقة بمهارات الحس العددي ومنها (طريقة طرح المعلم للعمليات الحسابية، الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في حل التمارين، قدرة المعلم على تمثيل العدد للتلاميذ بطرق مُختلفة، كيفية تجسيد المعلم للمفاهيم العددية، المواقف الرياضية التي يُشكلها المعلم، أساليب التقويم المُستخدمة في تقدير نواتج تعلم التلاميذ للأعداد).

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (65%) من المعلمين جاء مستوى أدائهم لمهارات الحس العددي بدرجة منخفضة، في حين بلغت نسبة المعلمين متوسطي الأداء (22%)، ونسبة (13%) من المعلمين كان أداؤهم مرتفعاً، وبناءً على ما سبق تحدّدت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

- **ما درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات؟**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1- مواكبة الاتجاهات العالمية في تعليم وتعلم مادة الرياضيات التي تؤكد على أهمية تدريس مهارات الحس العددي وإكسابها للتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

2- أهمية المرحلة الأساسية في التعليم كونها تمثل الحجر الأساس في العملية التعليمية.

3- قد تفيد معلمي الصف الثالث الأساسي في التقويم الذاتي لمستوى امتلاكهم وممارستهم لمهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات.

4- تحديد نقاط القوة والضعف في مستوى أداء وممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي لمهارات الحس العددي في تدريس الرياضيات الأمر الذي يساعد في تعزيز نقاط القوة لديهم وعلاج نقاط الضعف.

5- قد تفتح نتائج الدراسة آفاقاً جديدة للدعوة إلى الاهتمام بمهارات الحس العددي وتناول هذه المهارات مع متغيرات أخرى.

6- قد تسهم في تحديد الاحتياجات التدريبية لبناء برامج تساعد على تنمية مهارات الحس العددي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد مهارات الحس العددي التي ينبغي أن يمتلكها معلمو الصف الثالث الأساسي عند تدريس مادة الرياضيات.

2- تعرف درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات

3- دراسة الفروق في درجة ممارسة المعلمون مهارات الحس العددي حسب متغير (عدد سنوات الخبرة)

4- دراسة الفروق في درجة ممارسة المعلمين مهارات الحس العددي حسب متغير (عدد الدورات التدريبية)

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات؟

فرضيات الدراسة:

1- لا يُوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة مهارات الحس العددي حسب متغير سنوات الخبرة.

2- لا يُوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة مهارات الحس العددي حسب متغير الدورات التدريبية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021- 2022).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدينة حماه والبالغ عددهم (150) معلماً ومعلمةَ.

الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة على دراسة درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات، ودراسة الفروق حول درجة ممارستهم مهارات الحس العددي حسب متغيري (عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الحس العددي: الفهم العام للأعداد والعمليات عليها مترافقاً مع القدرة على استخدام هذا الفهم بطرق مرنة لإصدار أحكام رياضية والتعامل الفعال مع الأعداد واستخدامها في المواقف الحياتية (شعبان والمنير، 2012، 99).

الحس العددي إجرائياً: القدرة على فهم وإدراك معاني الأعداد والعمليات عليها، واستخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي وتوظيفهما في مواقف الحياة اليومية.

مهارات الحس العددي: العمليات التي تمكن التلميذ من تنظيم الإطار المفاهيمي للأعداد والعلاقات العددية وحل العمليات الرياضية بطريقة ذهنية والتي لا تلتزم بها الخوارزميات التقليدية (المغربي، 2012، 42).

مهارات الحس العددي إجرائياً: تُعرف إجرائياً بأنها: الممارسات التدريسية التي يتبعها معلم الرياضيات في تدريس الأعداد والعمليات عليها، التي تهدف إلى تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

درجة ممارسة مهارات الحس العددي: تُعرف إجرائياً بدرجة توفر مهارات الحس العددي لدى معلمي الصف الثالث الأساسي في مجال تدريس الرياضيات وتُقاس بالدرجة التي يضعها المعلم لنفسه في الأداة المُعدّة لهذا الغرض.

دراسات سابقة:

دراسة يانغ (Yang,2019) تايوان بعنوان: تقييم مدى قوة الفهم النظري للحس العددي من قبل طلاب المرحلة الخامسة

Assessment of the strength of the theoretical understanding of number sense by fifth-grade students

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى قوة الفهم النظري للحس العددي من قبل طلاب المرحلة الخامسة من خلال إجراء اختبار ثلاثي المستويات، وتكونت عينة الدراسة من (819) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الخامسة الابتدائية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت أداة البحث من استبانة ، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين المعرفة المُسبقة للتلاميذ على اختبار الحس العددي والنتائج المرتفعة لأدائهم غي الاختبار، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تطبيق المعلمين لاختبار الحس العددي ذو الثلاثة مستويات وفهمهم لأداء التلاميذ وزيادة فاعلية تعلم الرياضيات لديهم.

دراسة المحرز (2018) سورية بعنوان: مدى توفر مهارات الحس العددي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توفر مهارات الحس العددي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في محافظة حمص بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لتنمية تلك المهارات لديهم، استخدمت الباحثة اختباراً لقياس مدى توفر مهارات الحس العددي لدى التلاميذ، وتم تطبيقه على (339) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة توفر مهارات الحس العددي الآتية لدى التلاميذ: (إدراك الكم المطلق والنسبي للأعداد، إدراك الأعداد المرتبطة)، في حين وجد ضعف لديهم في المهارات الآتية: (إعادة تسمية الأعداد، إدراك العلاقة المميزة واستخدامها، إدراك استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي).

دراسة معتوق (2020) الأردن بعنوان: فاعليّة استخدام الحساب الذهني في تنمية بعض مهارات الحس العددي لدى طلبة الصفّ الثّالث الأساسي

هدفت الدّراسة تعرّف فاعليّة استخدام الحساب الذهني في تنمية بعض مهارات الحس العددي لدى تلاميذ الصفّ الثّالث الأساسي، اتبعت الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (60) تلميذاً وتلميذةً، توزّعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدّراسة باختبار الحس العددي المكون من عشرين فقرة من البدائل المتعددة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

دراسة العقبي (2007) الأردن بعنوان: تنمية الحس العددي لدى طلبة الصفّ الأول المتوسط باستخدام استراتيجيات الحساب الذهني

هدفت الدّراسة تنمية الحس العددي لدى تلاميذ الصفّ الأول المتوسط باستخدام استراتيجيات الحساب الذهني، تكونت عينة الدراسة من (41) تلميذةً من تلميذات الصفّ الأول المتوسط، تمثلت أداة الدراسة باختبار تألف من ثلاثة عشر فقرة، وتوصلت الدّراسة إلى نتائج من أهمها " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء التلميذات على اختبار الحس العددي القبلي والبعدي، وقد ساهم الحساب الذهني في تنمية الحس العددي لدى تلميذات الصفّ الأول المتوسط.

دراسة تساو ولين (Tsao&lin, 2012) تايوان بعنوان: دراسة معنى الأعداد والممارسات التدريسية لدى المعلمين

Studying the meaning of numbers and teaching practices for teachers

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين فهم المعلمين للحس العددي واستراتيجيات تدريسه وتنميته لدى التلاميذ، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة الحالة لاثنين من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، تكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنمية الحس العددي لدى التلاميذ، أظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية لدى المعلمين لا تساعد على تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذهم.

دراسة الخالدي (2012) الرياض بعنوان: واقع الممارسات التدريسية لتنمية مهارات الحس العددي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي

هدفت الدراسة تعرف واقع الممارسات التدريسية لمعلمات رياضيات الصف السادس الابتدائي لتنمية مهارات الحس العددي، كما هدفت إلى معرفة مستوى أداء تلميذات الصف السادس الابتدائي في تلك المهارات، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (20) معلمة و (40) تلميذة من المدارس الحكومية بمدينة الرياض، تكونت أدوات الدراسة من: بطاقة ملاحظة لرصد الممارسات التدريسية للمعلمات، واختبار لقياس مهارات الحس العددي لدى التلميذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء المعلمات للسلوكيات التدريسية التي تسهم في تنمية الحس العددي جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج تدني مستوى أداء التلميذات في مهارات الحس العددي.

دراسة حاكمه (2018) سورية بعنوان: فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التواصل الرياضي والحس العددي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي

هدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التواصل الرياضي والحس العددي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (61) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السابع الأساسي، تكونت أدوات الدراسة من: استمارة تحليل محتوى لمهارات الحس العددي، اختبار للحس العددي، استمارة تحليل محتوى لمهارات التواصل الرياضي، اختبار مهارات التواصل الرياضي، وأظهرت الدراسة نتائج عديدة أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التواصل الرياضي ومهارات الحس العددي.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الحس العددي.

الإطار النظري:

مفهوم الحس العددي: في ضوء التطورات المتلاحقة للحياة العصرية لم يعد مقبولاً أن يقتصر تعليم الرياضيات على استخدام خوارزميات العمليات الحسابية لاجتياز الامتحانات الدراسية بل يجب أن تتجاوز ذلك إلى إتقانها في المواقف الحياتية.

يعتبر الحس العددي من أهم الاتجاهات الحديثة التي تسمو بالرياضيات عن أن تكون مجرد تراكم للمعلومات والمعارف، فالحس العددي هو ذلك الجزء من الحس الرياضي الذي يرتكز على المنظومة العددية، حيث يهدف إلى تنمية المفهوم العام للعدد لدى التلاميذ والقدرة على إدراك حجم هذا العدد ومقارنته بأعداد أُخرى بالإضافة إلى المرونة في تنمية استراتيجيات متعددة للحساب الذهني والتقدير التقريبي، وانتقاء العلامة العددية المميزة واستخدامها (عبيدة،2002، 11)

ويرى كل من بول وديان (Paul&Diaena,1995, p.51) أن الحس العددي يعني قدرة التلميذ على التعامل مع الأعداد بمرونة والتفكير في أكثر من بعد واتجاه، ويُنظر إليه على أنه القراءة والكتابة بواسطة الأعداد والتعامل معها، ويعتبر الحس العددي قيمة منطقية في ذاته ومكون أساسي من صميم عمل الرياضيات يسمح للتلاميذ بالتعامل المرن والمطلق مع الأعداد. ويوضع سعد (2011، 189) أن هناك صعوبة في تقديم تعريف واضح للحس العددي، إلا أن هناك بعض وجهات النظر والمحاولات لتعريفه تم إجمالها في أربعة اتجاهات أساسية:

1- **الحس العددي ناتج تعليمي:** في هذا الاتجاه يُنظر إلى الحس العددي من منظور الهدف البنائي من الموقف التعليمي، ويتجلى في التعريف الذي قدمه كل من باركلي وكروز (Barkly&Cruze,2001, p.263) على أن الحس العددي يهدف إلى تنمية الفهم العددي لدى التلاميذ وبناء استراتيجيات مُختلفة الأداء تتسم بالمرونة لحل المشكلات في مواقف الحياة.

2- **الحس العددي من منظور بيئة التعلم:** في هذا الاتجاه يركز مفهوم الحس العددي على تنشيط البيئة التعليمية وتحديد المقومات اللازمة لتنمية الحس العددي، وهذا ما يؤكد عليه المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000, p.32)

حيث أشار إلى أن الحس العددي بناءٌ يكتسبه الفرد أكثر من اعتباره خاصية موروثة، وينمو من خلال التفاعل مع مواثق البيئة المحيطة.

3- **الحس العددي كسمات شخصية للتلميذ:** وفي هذا الاتجاه يُنظر إلى الحس العددي من خلال ما يتطلبه من سمات شخصية للتلاميذ الذين يمتلكونه، وهذا ما يؤكد عليه كل من سكيدر وتومبسون (Schneider&Thompson,2000, p.146) حيث أن التلميذ الذي يمتلك الحس العددي يتميز بالخصائص الآتية:

- يمتلك فهماً عميقاً وجيداً حول منظومة الأعداد الكلية.
- يمتلك فهماً مرناً حول الأعداد.
- يستطيع تحديد حجم العدد بين الأعداد ومقارنته.
- إدراك خصائص العمليات وأثر كل منها.

4- **الحس العددي كعملية عقلية:** في هذا الاتجاه مجموعة من التعريفات أهمها:

يُعرف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000,3) الحس العددي على أنه نوع من أنواع التفكير الذي يستخدم ليصف عملية الحساب الذهني والقدرة على اكتساب الحقائق والمهارات الأساسية وحل المشكلات العددية.

ويرى كل من ريز ويانغ (Reys& Yang, 1998, p.61) أن الحس العددي هو الإدراك الكلي لمفاهيم العدد والعمليات عليه والميل إلى استخدامه والقدرة على إنتاج استراتيجيات مرنة نستطيع من خلالها الحكم على النواتج، بالإضافة إلى القدرة على تطوير هذه الاستراتيجيات.

مهارات الحس العددي:

من عرض الأدبيات التربوية والتي قامت بتحديد مهارات الحس العددي، تم التوصل إلى القائمة التالية لمهارات الحس العددي كما الآتي: (NCTM,2000,34)، (عبيدة، 2002، 23-24)، (عفانة،2012، 29)، (المغربي، 2012، 42)، (حاكمه، 2018، 58-59)، (سعد، 2011، 92):

1) مهارة إدراك معنى الأعداد.
2) إدراك أثر العمليات على الأعداد.
3) المهارة في استراتيجيات الحساب الذهني والحساب التقريبي.
4) مهارة استخدام الأعداد في المواقف الحياتية.
5) مرونة التعامل مع الأعداد.
6) مرونة التعامل مع العمليات.
7) مرونة التعامل مع الأعداد والعمليات.

وتمّ التركيز في الدّراسة الحالية على مهارات الحس العددي الآتية:

1- مهارة إدراك معنى الأعداد.
2- مرونة التعامل مع العمليات.
3- إدراك خواص العمليات على الأعداد.
4- مهارة الحساب الذهني والتقدير التقريبي.
5- التنبؤ بمعقولية النتائج.
6- التعبير بالأعداد عن علاقات ممثلة بنماذج بصرية.\

دور المعلم في تنمية مهارات الحس العددي

من خلال العرض السابق لمهارات الحس العددي، يُلاحظ أن هذه عمليات يُمكن تطويرها وتنميتها من خلال التدريب والتعليم والخبرة، مما يستدعي دوراً مهماً للمعلم في تحسين هذه المهارات.

وقد أشار سيد (2008، 35) إلى مجموعة من النقاط التي يجيب على المعلم الوقوف عندها، والأخذ بها للارتقاء بالحس العددي لدى تلاميذه ومنها:

- التركيز على مفهوم الرياضيات من أجل الحياة.
- التركيز على كيفية تفكير التلاميذ رياضياً وكيفية تعلم الرياضيات.
- التخطيط الجيد من أجل تنمية مهارات الحس العددي.
- الوعي الكامل بأفكار التلاميذ وتوجيهها الوجهة الصحيحة.
- تصميم الأنشطة التي تتناسب مع الموقف التعليمي ومستوى المتعلمين والمهارات المراد تنميتها.
- المهارة في انتقاء المشكلات الرياضية المناسبة.
- تقديم الارشادات والتوجيه والتغذية الراجعة بصورة مستمرة.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته طبيعة البحث وظروفه، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً كمياً، لمقدار الظاهرة أو حجمها (عبيدات وآخرون، 2003، 310)

مجتمع الدراسة: بلغ المجتمع الأصلي للدراسة (326) معلماً ومعلمةً من معلمي الصف الثالث في المدارس الحكومية من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حماه للعام الدراسي (2022/2021).

عينة الدراسة: جرى توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين بلغ عددها (180) معلماً ومعلمةً من معلمي الصف الثالث الأساسي، أي ما نسبته 55.21% من المجتمع الأصلي، وبعد تفريغ أداة الدراسة تبين أن عدد الاستبيانات الصالحة للدراسة بلغ عددها (150) استبانة، وبذلك تصبح عينة الدراسة (150) معلماً ومعلمةً، والجدول التالي يوضح تفصيل عينة الدراسة نسبة إلى متغيرات الدراسة

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة استناداً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	من 1–5 سنوات	35	%23.33
	من 6–10 سنوات	80	%53.34
	أكثر من 10 سنوات	35	%23.33
المجموع		150	%100
الدورات التدريبية	لم يتبع أي دورة تدريبية	58	38.67
	اتبع دورة تدريبية	92	61.33
المجموع		150	%100

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد استبانة خاصة بمهارات الحس العددي كأداة رئيسة في جمع المعطيات، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة، إذ تكونت من (30) بنداً، موزعة على محورين (التنفيذ والتقويم)، كما تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

النتائج والمناقشة:

-صدق الاستبيانValidity:

جرى التحقق من صدق الاستبيان باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency:

طُبق الاستبيان على عينة الدراسة السيكومترية، والمكونة من (50) معلماً ومعلمةً من معلمي الصف الثالث الأساسي، وتم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال الخطوات التالية:

1. دراسة معاملات ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه البنود.
2. دراسة معاملات ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان.
3. دراسة معاملات ارتباط المؤشرات الفرعية مع الدرجة الكلية لاستبيان.

تشير نتائج الخطوات السابقة إلى:

1. ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه البنود:

بالنسبة للمحور الأول: تتراوح معاملات الارتباط بين (0.294*/0.852**)، وجميعها موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.05.

بالنسبة للمحور الثاني: تتراوح معاملات الارتباط بين (0.383**/0.901**)، وجميعها موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.01.

2. ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان يتراوح بين (0.104**/0.845**)، وجميعها موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.01.
3. ارتباط المحاور الفرعية مع الدرجة الكلية للاستبيان يتراوح بين (0.914**/0.981**)، وجميعها موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.01.

-ثبات الاستبيان:

2-الثبات بدلالة إلفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخCronbach's alphaعلى عينة الصدق والثبات البالغة (30) معلماً ومعلمةً من معلمي الصف الثالث الأساسي. والجدول رقم (2) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان.

الجدول رقم (2): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

المحاور الفرعية	(Cronbach's Alpha)
المهارات التنفيذية	0.897
المهارات التقويمية	0.910
الاستبيان ككل	0.948

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا لكرونباخ تراوحت بين (0.897/0.948) وتدل على درجة ثبات عالية.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

ما درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي في مدينة حماه مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبيان من أصغر قيمة (5-1=4) ثم حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات (5): (4 ÷ 5 = 0.80).

وبإضافة طول الفئة وهو (0.80) إلى أصغر قيمة في الاستبيان وهي (1)، يتمّ الحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1.80)، ثم إضـــافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، للحصـــول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضّح في الجدول التالي:

الجدول رقم (3): فئات قيم المتوسط الحسابي(الرتبي)، ودرجة ممارسة المعلمين الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي أو وزنه النسبي	درجة ممارسة المعلمين	القيمة المعطاة وفق استبيان ليكرت
(من1 إلى 1.80) أو (أقل من 36%)	صغيرة جداً	**1**
(1.81 –2.60) أو (36.2%–52%)	صغيرة	**2**
(2.61 –3.40) أو (52.2%–68%)	متوسطة	**3**
(3.41 –4.20) أو (68.2% إلى 84%)	كبيرة	**4**
(4.21 –5.00) أو(84.2 % فأعلى)	كبيرة جداً	**5**

وبناء على ما سبق تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة من المعلمين للدرجة الكلية للاستبيان ومحاوره الفرعية، والجدول التالي يوضّح تلك النتائج:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبيةلدرجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس الرياضيات

المحاور	عدد البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
المهارات التقويمية	12	43.22	3.60	72.03	1	كبيرة
المهارات التنفيذية	22	77.67	3.53	70.6	2	كبيرة
الدرجة الكلية للمقياس	34	120.88	3.55	71.10	-	كبيرة

من خلال ملاحظة الجدول السابق يتبيّن أنّ المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس الرياضيات جاء بواقع (3.55)، وبوزن نسبي (71.1)، وهو يقع ضمن درجة الممارسة "كبيرة" ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معلمي الصف الثالث الأساسي يدركون أهمية الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات ويركزون على المعرفة الرياضية القبلية لدى التلاميذ وربطها بالمعلومات الجديدة في الدرس، وكذلك اهتمامهم بتوظيف استراتيجيات تساعد على تنمية الحس العددي بمهاراته المختلفة لدى التلاميذ والتي بُنيت عليها مناهج الرياضيات المطورة.

وللوصول إلى معرفة أدق في درجة أداء معلمي الحلقة الأولى للأنشطة البنائية في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الصف الثالث الأساسي تمت الإجابة عن الأسئلة المتفرّعة عن السؤال الرئيس الأوّل، والمتعلّقة بكل محور على حدة.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي في مدينة حماه المهارات التنفيذية في تدريس مادة الرياضيات؟

تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين لكل بند من بنود محور المهارات التنفيذية، والجدول التالي يوضّح تلك النتائج:

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمعلمي الصف الثالث للمهارات التنفيذية في تدريس الرياضيات

م	بنود المهارات التنفيذية	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	درجة الممارسات
1	أتعرّف خلفية التلاميذ المتعلقة بالأعداد والعمليات عليها قبل تقديم أفكار جديدة لهم	3.78	0.83	كبيرة
2	أطرح أنشطة تتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات قائمة على حل المشكلات الرياضية	3.63	0.78	كبيرة
3	أطرح أنشطة تتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات الحساب الذهني	3.33	0.68	متوسطة
4	أطرح أنشطة تتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات التقدير التقريبي	3.61	0.76	كبيرة
5	أُساعد التلاميذ على استخدام الاستراتيجية المناسبة لحل العمليات على الأعداد	3.37	0.82	متوسطة
6	أقدّم الأعداد في صورة حسية تمكن التلاميذ من تكوين نماذج عقلية للأعداد	3.49	0.68	كبيرة
7	أُعطي الفرصة للتلاميذ للبحث والاستنتاج	3.22	0.50	متوسطة
8	أُعطي الفرصة للتلاميذ لاستدعاء ما لديهم من معارف وخبرات سابقة	3.70	0.64	كبيرة
9	أُشجّع التلاميذ على طرح أسئلة مختلفة حول الأعداد والعمليات عليها	3.69	0.68	كبيرة
10	أستخدم أمثلة حسية تساعد التلاميذ على فهم أثر العمليات المختلفة على الجمل الرياضية	3.43	0.68	كبيرة
11	أُنفذ أمثلة تساعد التلاميذ على توظيف الأعداد في حياتهم اليومية.	3.47	0.76	كبيرة
12	أُنفّذ أنشطة تنمي قدرة التلاميذ على تمثيل الأعداد بصور مختلفة	3.75	0.85	كبيرة
13	أُنفّذ أنشطة تنمي قدرة التلاميذ على إصدار القرارات والحكم عليها	3.71	0.76	كبيرة
14	أطرح أنشطة رياضية تنمي ثقة التلميذ بنفسه عند التعامل مع الأعداد	3.73	0.68	كبيرة
15	أُنفّذ برامج إثرائية تسهم في تعزيز استيعاب التلاميذ للمفاهيم العددية	3.85	0.85	كبيرة
16	أستخدم ألواناً من اللعب الهادف لمساعدة التلاميذ على فهم العمليات الحسابية	3.32	0.84	متوسطة
17	أستخدم خط الأعداد لمساعدة التلاميذ على إيجاد نواتج العمليات على الأعداد	3.48	0.79	كبيرة
18	أُشجّع مبدأ المناقشة والحوار أثناء حل المسائل العددية	3.55	0.76	كبيرة
19	أُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تقديم أنشطة الدرس	3.42	0.74	كبيرة
20	أُشجع التلاميذ على العمل ضمن فريق أثناء حل العمليات الحسابية	3.33	0.73	متوسطة
21	أعمل على خلق بيئة تُشجع التلاميذ على استكشاف الأعداد والعمليات والعلاقات بينها	3.35	0.79	متوسطة
22	أُعطي التلاميذ الحرية في التعبير عن آرائهم وطرح الافتراضات والدفاع عنها	3.45	0.82	كبيرة

من خلال الجدول السابق يتبيّن أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.22) للبند السابع كحد أدنى وبين (3.85) كحد أعلى للبند رقم (15) وتُعزَى هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بالمهارات التنفيذية للدرس، وكذلك اهتمامهم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وإعطائهم الحرية في التعبير عن آرائهم وطرح الافتراضات والدفاع عنها، أما بخصوص البند رقم (15) والخاص بالبرامج الإثرائية، فقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف إلمام المعلمين بهذه البرامج والأنشطة الإثرائية.

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي في مدينة حماه للمهارات التقويمية في تدريس مادة الرياضيات؟

تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين لكل بند من بنود محور المهارات التقويمية، والجدول التالي يوضّح تلك النتائج:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمعلمي الصف الثالث الأساسي للمهارات التقويمية في تدريس الرياضيات

م	بنود المهارات التقويمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسات
1	أُنفّذ التقويم بمراحله المختلفة (تمهيدي- تكويني- ختامي)	3.21	0.59	متوسطة
2	أبني أساليب علاجية للصعوبات المتعلقة بالأعداد	3.47	0.63	كبيرة
3	أنوّع في أساليب وأدوات التقويم بمراحله المختلفة	3.61	0.63	كبيرة
4	أُعطي كل تلميذ فكرة واضحة عن أدائه خلال سير الدرس	3.61	0.66	كبيرة
5	أُساعد التلاميذ على تقويم مهاراتهم المتعلقة بالأعداد	3.27	0.66	متوسطة
6	أستخدم التقويم في ضوء الأهداف التعليمية للدرس	3.72	0.85	كبيرة
7	أوظّف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم للأعداد	3.83	0.93	كبيرة
8	أوفّر تغذية راجعة للتلاميذ في الوقت المناسب	3.64	0.64	كبيرة
9	أقوّم أداء التلاميذ من خلال مواقف حقيقة	3.80	0.88	كبيرة
10	أُصحّح التصورات الخاطئة لدى التلاميذ المتعلقة بالأعداد والعمليات عليها	3.86	0.90	كبيرة
11	أقوّم قدرة التلاميذ في التعبير عن الأعداد باستخدام نماذج بصرية مختلفة	3.57	0.70	كبيرة
12	أقوّم قدرة التلاميذ على توظيف المهارات العددية في مواقف الحياة اليومية	3.63	0.81	كبيرة

من خلال الجدول السابق يتبيّن أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.86) للبند العاشر كحد أدنى وبين (3.21) كحد أعلى للبند الأول ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى إلمام المعلمين بأساليب التقويم البديل والتي تضمنتها المناهج المطورة، وكفاءة المعلمين في بناء أساليب علاجية خاصة بالصعوبات المتعلقة بالأعداد، وكذلك قدرتهم على تقويم أداء التلاميذ من خلال المواقف الحياتية.

فرضيات الدراسة:

<u>الفرضية الأولى:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة مهارات الحس العددي حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحاور الفرعية	عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات التنفيذية	خمس سنوات أو أقل	35	69.14	9.18
	من ست سنوات إلى عشر سنوات	80	79.03	4.34
	أكثر من عشر سنوات	35	83.09	5.20
	المجموع	150	77.67	7.77
المهارات	خمس سنوات أو أقل	35	39.80	7.99

التقويمية	من ست سنوات إلى عشر سنوات	80	44.51	2.76
	أكثر من عشر سنوات	35	43.69	2.41
	المجموع	150	43.22	4.86
الدرجة الكلية	خمس سنوات أو أقل	35	108.94	16.91
	من ست سنوات إلى عشر سنوات	80	123.54	3.68
	أكثر من عشر سنوات	35	126.77	6.21
	المجموع	150	120.89	11.26

للكشف عما إذا كان هنالك فروقاً جوهرية بين متوسطات المحاور الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA فكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
المهارات التنفيذية	بين المجموعات	3718.35	2	1859.18	51.771	0.000	دال**
	داخل المجموعات	5278.98	147	35.91			
	المجموع	8997.33	149				
المهارات التقويمية	بين المجموعات	550.61	2	275.30	13.621	0.000	دال**
	داخل المجموعات	2971.13	147	20.21			
	المجموع	3521.74	149				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6767.13	2	3383.56	41.072	0.000	دال**
	داخل المجموعات	12109.94	147	82.38			
	المجموع	18877.07	149				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على استبيان المهارات والمحاور الفرعية يمكن أن تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة وهذا يعني رفض الفرضية، بناءً على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

محاور الاستبيان	قيمة ف ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
المهارات التنفيذية	37.443	2	147	0.000
المهارات التقويمية	115.399	2	147	0.000
الدرجة الكلية	157.258	2	147	0.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كان مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0،05) ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة Dunnett Cللعينات غير المتجانسة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): اختبار المقارنات البعدية Dunnett C

المحاور الفرعية	الخبرة		متوسط الفروق	Sig	القرار
المهارات التنفيذية	خمس سنوات أو اقل	أكثر من عشر سنوات	-13.94	0.000	دال**
	من ست سنوات إلى عشرة	أكثر من عشر سنوات	-4.06	0.002	دال**
المهارات التقويمية	خمس سنوات أو اقل	أكثر من عشر سنوات	-3.88	0.001	دال**
	من ست سنوات إلى عشرة	أكثر من عشر سنوات	0.82	0.551	غير دال
الدرجة الكلية	خمس سنوات أو اقل	أكثر من عشر سنوات	-17.82	0.000	دال**
	من ست سنوات إلى عشرة	أكثر من عشر سنوات	-3.23	0.139	غير دال

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق بالنسبة للدرجة الكلية والمحاور الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة خمس سنوات أو أقل ومتوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات لمصلحة المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة من ست سنوات إلى عشرة ومتوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات لمصلحة متوسطات المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اكتساب الحس العددي بمهارات المختلفة يحتاج إلى سنوات من الخبرة في الممارسة الفعلية على أرض الواقع، وكلما طالت فترة ممارسة هذه المهارات داخل الغرفة الصفية كلما كانت درجة اكتسابها أكبر لكل من المعلمين والتلاميذ، وهذا ما يجعل المعلم أكثر كفاءة في توظيف مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات من ذوي أصحاب سنوات الخبرة التعليمة القصيرة.

<u>الفرضية الثانية:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة مهارات الحس العددي حسب متغير الدورات التدريبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الذين لم يتبعوا دورات تدريبية ومتوسطات درجات المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبية أو أكثرعلى الدرجة الكلية لاستبيان والمحاور الفرعية له كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11):قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على استبيان مهارات الحس العددي حسب متغير الدورات التدريبية

المحاور الفرعية	الدورات التدريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المهارات التنفيذية	لم يتبع دورات تدريبية	85	73.87	7.70	-8.234	148	0.000	دال**
	اتبع دورة تدريبية أو أكثر	65	82.63	4.31				
المهارات	لم يتبع دورات تدريبية	85	42.52	5.71	-2.045	148	0.043	دال*

التقويمية	اتبع دورة تدريبية أو أكثر	65	44.14	3.27				
الدرجة الكلية	لم يتبع دورات تدريبية	85	116.39	12.71	-6.277	148	0.000	دال**
	اتبع دورة تدريبية أو أكثر	65	126.77	4.57				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين الذي لم يتبعوا دورات تدريبية ومتوسطات درجات المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبية أو أكثرعلى الدرجة الكلية لاستبيان مهارات الحس العددي لمصلحة المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبية واحدة أو أكثر، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي **توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطات درجات المعلمين الذي لم يتبعوا دورات تدريبية ومتوسطات درجات المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبية واحدة أو أكثر على الدرجة الكلية لاستبيان مهارات الحس العددي.**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية اتباع الدورات التدريبية التي تُعنى بمجال تدريس الرياضيات بشكل عام، وبمجال تدريس مهارات الحس العددي بشكل خاص، وتؤكد الباحثة على أهمية تدريب معلمي الحلقة الأولى على توظيف الحس العددي وتطوير استراتيجيات تساعد التلاميذ على الوصول للحل والتعامل مع الأعداد بمرونة وعدم الاقتصار على الخوارزميات التقليدية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح ما يلي:

1) الاهتمام بتنمية المهارات التدريسية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بوجه عام، والمتعلقة بمهارات الحس العددي على وجه التحديد.
2) الاهتمام بالإعداد التربوي لمعلمي مادة الرياضيات بصفة خاصة، وخريجي كلية التربية بصفة عامة، وتدريبهم على تقنية إعداد الدروس وفق الاستراتيجيات الحديثة بدءاً من صياغة الأهداف وانتهاء بعملية التقويم.
3) الاهتمام بمنهاج الرياضيات وإدخال وحدات خاصة بتنمية مهارات الحس العددي، لما لها من دور كبير في جعل المدرسة أكثر ارتباطاً بالواقع.
4) عقد المزيد من الدورات التدريبية المتخصصة بمجالات تدريس الرياضيات، وخاصة في مجال الحس العددي.
5) إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي تتناول مهارات أخرى مثل مهارة الحساب الذهني، ومهارة التواصل الرياضي.

المراجع:

1. الخالدي، مها راشد. (2012). **واقع الممارسات التدريسية لتنمية مهارات الحس العددي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة.
2. الرباط، بهيرة شفيق. (2012). **برنامج قائم على أنشطة الترابطات الرياضياتية في تنمية الحس العددي في مقرر الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**. مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس، (189).
3. السعيد، رضا مسعد. (2005). **الحس العددي**. مجلة البحوث النفسية والتربوية: مجلد (4)، الصفحات 176-212.
4. المغربي، نبيل. (2012). **العلاقة بين الحس العددي والذكاء العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل**. مجلة جامعة الأقصى، 10(2).
5. الكبيسي، عبد الواحد حميد، عبدالله، مدركة صالحة. (2015). **القدرات العقلية والرياضيات**. الأردن: دار الاعصار العلمي.

6. العقبي، الهام. (2007). **تنمية الحس العددي لدى طلبة الصف الأول المتوسط**. مجلة كلية التربية الإسلامية، 3(51).
7. المحرز، هناء حسن. (2018). **مدى توفر مهارات الحس العددي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. المجلة التربوية:مصر،127(32).
8. سعد، أحمد. (2011). **أثر استراتيجية تدريس مقترحة في تنمية الحس العددي والثقة بالنفس والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط**. الجزائر: جامعة الحاج خضر، رسالة دكتوراه غير منشورة.
9. سيد، هويدا. (2008). **فاعلية برنامج مُقترح في الرياضيات لتنمية الحس العددي والتواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
10. شعبان، حنفي شعبان، المنير، راندا عبد العليم. (2012). **تعليم الرياضيات لدى صعوبات التعلم**. الأردن: مركز ديبونو للنشر والتوزيع.
11. المركز الوطني لتطوير المناهج. (2015). **منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي**، وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.
12. معتوق، نادية هملان. (2020). **فاعلية استخدام الحساب الذهني في تنمية بعض مهارات الحس العددي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 43(4).
13. عبيدات، ذوقان وآخرون. **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. الرياض: دار أسامة للنشر.
14. عبيدة، ناصرة. (2002). **استراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية الحس العددي وأثرها على الأداء الحسابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. مصر: جامعة المنوفية، رسالة ماجستير غير منشورة.
15. عفانة، هناء. (2012). **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات الحس العددي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي**. غزة: الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة.
16. حاكمه، نورا. (2018). **فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التواصل الرياضي والحس العددي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي**. جامعة التربية: كلية البعث، رسالة دكتوراه.

1- Dehaene. **What are Numbers Really are? A Cerebral Basis for Number Sense**, available at: www>EDGE.com. (1997).
2- Gersten, Ressell & David, Charld. **Number sense: Rethinking Arithmetics Instruction for Students With mathematical Disabilities**. Journal For Especial Education. Vol (33). (1999)
3- National Council of Teachers of Mathematics. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. (2000).
4- Reys, R. & Yang D. **Relationship Between Computational Performance and Number Sense Among Sixth and Eighth grade Students in Taiwan**. Journal for Research in Mathematics Education, vol. 29(2) pp225-237. (1998).
5- Schneider & Thompson. **Incredible Equations Developed Incredible Number Sense**. **Teaching Children Mathematics**. 7,130-165. (2000).

6- Taso, L. & Lin, Y, C.**The Study of Number Sense and Teaching practice. Journal of case Studies in Education the study of number**. 1-14. (2012).

7- Paul, R. Trafton & Thissen, Diaena. **LearningThrough problem: Number sense and computational strategies**. Library of congress, Heinemann, Portsmouth, NH. V. S.H. (1995).

8- Whitcare, I. **Pedagogy that makes number sense: a classroom teaching experiment around mental math**, PMENA 2006 Proceedings, 2, 736-743. (2006).

9- Wilson, L. **Number Sense Every Day**, available at: www.LEARNNC.com. (2005).

10- Yang, D, C. **Development of a three-tier number sense test for fifth-grade students**.(2019) .

الملاحق:

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

تحيّةً طيّبةً وبعد:

تقوم الطالبة بإجراء بحث علمي بعنوان " **درجة ممارسة معلمي الصف الثالث الأساسي مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات** ".

لذا أرادت أن تتعرف درجة ممارستكم مهارات الحس العددي في تدريس مادة الرياضيات، وذلك من خلال الاستبانة المرفقة والتي تتألف من مجموعة من البنود.

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية، فإني على ثقة بأنكم ستجيبون بكل دقة وموضوعية عن بنود الاستبانة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، لذا يرجى التكرّم بوضع إشارة (✓) أمام الخيار الذي ترونه مناسباً، علماً أنَّ جميع المعلومات التي ستدلون بها لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

البيانات الشخصية: أرجو منكم استكمال البيانات المطلوبة بوضع إشارة (✓) في للدائرة المقابلة للإجابة المناسبة:

عدد سنوات الخبرة: ◯ 1-5 ◯ 6-10 ◯ أكثر من ذلك

عدد الدورات التدريبية: ◯ اتبعت دورة تعليمية واحدة أو أكثر ◯ لم اتبع أي دورة تدريبية

ت	المحور الأول: المهارات التنفيذية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتعرّف خلفية التلاميذ المتعلقة بالأعداد والعمليات عليها قبل تقديم أفكار جديدة لهم					
2	أطرح أنشطة تتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات قائمة على حل المشكلات الرياضية					
3	أطرح أنشطة تتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات الحساب الذهني					
4	أطرح أنشطة تتطلب من التلاميذ استخدام استراتيجيات التقدير التقريبي					
5	أُساعد التلاميذ على استخدام الاستراتيجية المناسبة لحل العمليات على الأعداد					
6	أقدّم الأعداد في صورة حسية تمكن التلاميذ من تكوين نماذج عقلية للأعداد					
7	أُعطي الفرصة للتلاميذ للبحث والاستنتاج					
8	أُعطي الفرصة للتلاميذ لاستدعاء ما لديهم من معارف وخبرات سابقة					

9	أُشجّع التلاميذ على طرح أسئلة مختلفة حول الأعداد والعمليات عليها					
10	أستخدم أمثلة حسية تساعد التلاميذ على فهم أثر العمليات المختلفة على الجمل الرياضية					
11	أُنفذ أمثلة تساعد التلاميذ على توظيف الأعداد في حياتهم اليومية.					
12	أُنفّذ أنشطة تنمي قدرة التلاميذ على تمثيل الأعداد بصور مختلفة					
13	أُنفّذ أنشطة تنمي قدرة التلاميذ على إصدار القرارات والحكم عليها					
14	أطرح أنشطة رياضية تنمي ثقة التلميذ بنفسه عند التعامل مع الأعداد					
15	أُنفّذ برامج إثرائية تسهم في تعزيز استيعاب التلاميذ للمفاهيم العددية					
16	أستخدم ألواناً من اللعب الهادف لمساعدة التلاميذ على فهم العمليات الحسابية					
17	أستخدم خط الأعداد لمساعدة التلاميذ على إيجاد نواتج العمليات على الأعداد					
18	أُشجّع مبدأ المناقشة والحوار أثناء حل المسائل العددية					
19	أُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تقديم أنشطة الدرس					
20	أُشجع التلاميذ على العمل ضمن فريق أثناء حل العمليات الحسابية					
21	أعمل على خلق بيئة تُشجع التلاميذ على استكشاف الأعداد والعمليات والعلاقات بينها					
22	أُعطي التلاميذ الحرية في التعبير عن آرائهم وطرح الافتراضات والدفاع عنها					
	المحور الثاني: المهارات التقويمية	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**أبداً**
23	أُنفّذ التقويم بمراحله المختلفة (تمهيدي– تكويني– ختامي)					
24	أبني أساليب علاجية للصعوبات المتعلقة بالأعداد					
25	أنوّع في أساليب وأدوات التقويم بمراحله المختلفة					
26	أُعطي كل تلميذ فكرة واضحة عن أدائه خلال سير الدرس					
27	أُساعد التلاميذ على تقويم مهاراتهم المتعلقة بالأعداد					
28	أستخدم التقويم في ضوء الأهداف التعليمية للدرس					
29	أوظّف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم للأعداد					
30	أوفّر تغذية راجعة للتلاميذ في الوقت المناسب					
31	أقوّم أداء التلاميذ من خلال مواقف حقيقة					
32	أُصحّح التصورات الخاطئة لدى التلاميذ المتعلقة بالأعداد والعمليات عليها					
33	أقوّم قدرة التلاميذ في التعبير عن الأعداد باستخدام نماذج بصرية مختلفة					
34	أقوّم قدرة التلاميذ على توظيف المهارات العددية في مواقف الحياة اليومية					

درجة تطبيق معلمات الروضة لمهارات(التخطيط والتنفيذ والتقويم) لاكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

*الهام الشيخ ** د .نجاح محرز ***د. ريتا سعيد

(الايداع:8 تشرين الثاني 2021،القبول:20 حزيران 2022)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمات الروضة لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم في إكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية، وتكونت عينةالبحث من (40) معلمة ًاختيروا بالطريقة العشوائية من الروضات الحكومية و الروضات الخاصة، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفي.استخدمت استبانة مكونة من(35) فقرة، تشتمل على مجموعة من (3) مهارات رئيسية و(35) مهارة فرعية. وقد تأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها بالطرق العلمية المناسبة. وخلص البحث الى النتائج الآتية:

– امتلاك معلمات الرياض لمهارات اكساب المفاهيم العلمية جاءت بدرجة كبيرة.

–جاءت مهارة التخطيط في المقدمة، تليها مهارة التنفيذ، ثم مهارة التقويم.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من (5– 10) سنوات.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة تبعاً لمتغيرت تبعية الروضة لصالح الروضات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: معلمات الروضة، المهارات، المفاهيم العلمية.

*طالبة دكتوراه في قسم تربية الطفل – كلية التربية –جامعة دمشق.

**أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل – كلية التربية –جامعة دمشق.

***مدرس في قسم تربية الطفل – كلية التربية –جامعة دمشق.

The degree to which kindergarten teachers apply planning, implementation and evaluation skills to acquire scientific conceptsfor the kindergarten child

*Elham Alshekh **Dr. Najah Mohres *** Dr. Rita Saeed

(Received:8 November 2021,Accepted:20 June 2022)

Abstract:

The current research aimed to reveal the degree oapplication of kindergarten teachers to the skills of planning,implementation and evaluation to provide the kindergarten child with scientific concepts, and the research sample consisted of (40) female teachers who were randomly selected from kindergartens affiliated with the public and private sectors. A set of (3) main skills and (35) sub-skills. The researcher made sure of the validity and reliability of the tool using appropriate scientific methods. The research concluded with the following results:

1- The teachers of kindergartens have the skills of acquiring the scientific conceptswith abig degree.

2- The skill of planning in advance, then the skill of execution, then the correction.

3- There are statistical differences in estimating the specimen according tothe variable of scientific qualifier to the benefit of the higher scientific qualifier.

4- There are statistical differences in estimating the specimen according to the variable of experienceyears variable to the benefit of experienced for (5-10) years.

5- There are statistical differences in estimating the specimen according to the variable of the subordination of thekindergarten to the private ones.

Keywords: Kindergarten teachers, skills, scientific concepts

*PhD student in the Department of Child Education, Faculty of Education, Damascus University

**Assistant Doctor in the Department of Child Education at the Faculty of Education, Damascus University

***Doctor in the Department of Child Education, Faculty of Education, Damascus University

المقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة التي يمر بها الطفل، ففيها تتكون الاتجاهات والميول والصفات الأولى لشخصيته، وتتشكل الأسس الأولية لتكوين المفاهيم لديه والتي تستمر معه للمراحل القادمة من حياته، وحتى تتحقق هذه الأهداف لابد من إعداد معلّمة الروضة بشكلٍ يتناسب مع أهمية وخصوصية هذه المرحلة، وبما أن المعلمة هي الموجهة الأساسية للنمو العقلي والنفسي والاجتماعي في رياض الأطفال، فإليها يعزى نجاح العملية التعليمية إذا ماتم اعدادها بالطريقة الصحيحة والناجحة، فهي الميسرة والموجهة للخبرات بناء على قدرات الطفل واهتماماته، ويساعده في ذلك وجود حاجات للبحث والاكتشاف لدى الطفل يعبر عنها من خلال الأسئلة والاستفسار دائماً، وعلى المعلمة أن تمتلك المهارات اللازمة لتوجيه هذه الحاجات والميول في اكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية التي تعد أحد المحكات الرئيسية في تكوين البنية المعرفية للطفل.

وقد أشار تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(2000) في دراسة عن واقع التربية والتعليم في رياض الأطفال في الدول العربيةإلى ضرورة تقويم برامج إعداد المعلمين بصفة مستمرة ووضع خطط لاكتشاف مواطن الضعف والقوة في هذه البرامج بهدف تحسينها وتطويرها(الحشاني،2016، ص 195).وتعليم طفل الروضة المفاهيم العلمية أحد الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، والاهتمام بالمفاهيم العلمية نابع من كونها تحقق معنى للمادة العلمية،وتشير الدراسات الحديثة إلى أهمية المفهوم العلمي في البنية العقلية للطفل، وفي عمليات التحليل والتفسير وتبسيط العالم الواقعي للطفل(مصطفى،2014،ص97)، فالطفل عندما يعطي أمثلة أو يختار اسم المفهوم أو يجد العلاقة بين مفهومين ويعلل ذلك، ويحدد خصائص المفهوم العلمي ويعطي تعريفاً له كل ذلك يزيد قدرة الطفل على التنبؤ والتفسير والقدرة على حل المشكلات. وهذا فإن امتلاك المعلمات للمهارات والطرائق والاستراتيجيات المناسبة التي قد تكون استنتاجية التي تبدأ بالقاعدة ثم الأمثلة أو استقرائية التي ينتقل بها الطفل من الأمثلة المتعددة إلى القاعدة أو الجمع بين الطريقتين وتوظيفها أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم في اكساب الطفلالمفاهيم العلمية ذلك يزيد من دافعيته للتعلم، ويساعده على حل المشكلات التي تواجههفدورها لم يعد يقتصر على نقل المعرفة إلىالطفل بل هو الأداة الفاعلة في إنماء قدراته وتطوير امكاناته الجسمية والعقلية والانفعالية.

أولاً- مشكلة البحث:

تعد عملية تعليم الطفل المفاهيم العلمية غاية من غايات التعليم، نظراً للأهمية الكبيرة التي تتمتع بها في عملية التفكير والربط بين الحقائق ومجموعة الأشياء والأحداث، وعلى فهم حقيقة العلم وجعل عملية التعلم ذات معنى للطفل، لذلك لابد من طريقة مناسبة تجعل هذه المفاهيم راسخة في ذهن الطفل عن طريق عرضها بطريقة مناسبة لخصائص الطفل ومناسبة لطبيعة المفهوم نفسه، وهذا يتطلب مجموعة من المهارات اللازمة لكل معلمة لتعليم المفاهيم واكسابها للطفل،إلا أن الواقع يشير إلى وجود ضعف في المهارات اللازمة لاكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة،وذلك خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة من رياض الأطفال فيمحافظة (حماه)بلغ عددها (6) روضات، ومقابلة عدد من المعلمات البالغ عددهن (18) معلمة وطرح عدد من الأسئلة حول الطريقة التي يتم بها التمهيد للمفهوم واستثارة الأطفال بها وتحديد الأهداف واستغلال الوقت، وحول مشاركة الأطفال في المناقشات أثناء التنفيذ، وأساليب التقويم التي تتبعها المعلمة(قبلي- مرحلي- بعدي) لمعرفة مدى اكتساب الاطفال للمفهوم العلمي وملائمتها لطبيعة الطفل من جهة وللمفاهيم العلمية من جهة أخرى، وما هي العوامل التي تؤثر في اكسابه، والصعوبات التي تواجهها المعلمات لإيصالها للأطفال. فقدكانت إجابات المعلمات تؤكد على أسلوب الشرح والإلقاء،دون مراعاة طبيعة المفهوم العلمي ومراحل تكوينه عند طفل الروضة، من خلال عرضه بطريقة مجردة، وضعف استخدام الوسائل التعليمية بمافي ذلك اهمال استخدام حواس الطفل في عملية االتعلم وعدم السماح للطفل وبالاكتشاف والتجريب الضروريين لعملية الاكتساب. وقد أكدت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات السابقة ضرورة امتلاك المعلمات

المهارات الضرورية اللازمة لتعليم الطفل المفاهيم العلمية مثل دراسة علي (2013) والعليمات والشمري(2018)، وبناءً على ذلك تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة تطبيق معلمات الرياض لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لاكسابطفل الروضة المفاهيم العلمية؟

ثانياً– أهمية البحث:تتمثل أهمية البحث بالآتي:

1– أهمية مرحلة رياض الأطفال كمرحلة تأسيسية للمراحل التعليمية القادمة.

2– تسليط الضوء على مهارات المعلمات في اكساب المفاهيم العلمية كخطوة أولى في تعليم العلوم لطفل الروضة.

3– أهمية المفاهيم العلمية باعتبارها الوحدات البنائية والأساس، وعليها تعتمد باقي مكونات الهرم المعرفي.

4– قد تفيد نتائج البحث المهتمين في إعداد معلمات الرياض في إقامة برامج تدريبية للمعلمات أثناء أو قبل الخدمة.

ثالثاً– أهداف البحث:يهدفالبحثالحاليإلى:

1– تعرف درجة تطبيق معلمات االروضة لمهارات التخطيط والتنفيذ والقويم لاكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية.

2– تعرف الفروق في درجة امتلاك معلمات الروضة لمهارات إكساب المفاهيم العلمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة،تابعية الروضة.

رابعاً– أسئلة البحث:

– **سؤال البحث:** ما درجة تطبيق معلمات الروضة لمهاراتالتخطيط والتنفيذ والتقويم لاكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية

خامساً– فرضيات البحث:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمات على استبانة تطبيق مهارات اكساب المفاهيم العلميةتعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين متوسطاتدرجاتاستجاباتالمعلمات على استبانة تطبيق مهارات اكساب المفاهيم العلميةتعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المعلمات على استبانة تطبيق مهارات اكساب المفاهيم العلمية تعزى لمتغير تابعية الروضة (حكومية/ خاصة).

سادساً –متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة:

1– المؤهل العلمي: ثانوي، معهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا.

2– سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

3– تابعية الروضة:حكومية/ خاصة.

المتغير التابع: درجة المعلمات على استبانه مهارات اكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية.

سابعاً– حدود البحث:

الحدود البشرية: تم إجراء البحث على عينة من معلمات االروضة في محافظةحماة بلغ عددها(40) معلمةً.

الحدود المكانية: تم إجراء البحث في (6)روضات فيمحافظةحماة.

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2020–2021.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف درجة تطبيق معلمات الرياض لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لإكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية.

ثامناً– مصطلحات البحث:

– **المهارة:**هي الوصول بالعمل الى درجة الاتقان توفر على صاحبه أداءه بأقل ما يمكن من الوقت والجهد مع تلافي الأضرار والأخطار(الباز وخليل،1999، ص86).

وتعرف المهارةإجرائياً: بأنها درجة تطبيق معلمات الروضة لمهارات اكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

– **معلمة رياض الأطفال:**هي المربية التي تقوم برعاية ومتابعة الطفل في مرحلة الروضة وتسعى الى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مع مراعاة الخصائص العمرية والنفسية والاجتماعية والمعرفية من خلال إدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها(محمد،2014، ص1053)

وتعرف إجرائياً: هي المعلمة التي تقوم بتعليم الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين(3–6) سنوات عن طريق تنظيم الخبرات وتخطيطها ومساعدة الاطفال وتوجيه طاقاتهم وميولهم لتحقيق الأهداف المطلوبة.

التخطيط: هو عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول الى اهداف معينة، وبعبارة اخرى ، هوعملية ترتيب الاولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة (الغيفاوي، وسعداوي،3020، ص32)

ويعرف إجرائياً: هي العملية التي يتم من خلالها وضع خطة متسلسلة لمراحل عملية تعليم الطفل المفاهيم العلمية أثناءالعملية التعليمية.

– **التنفيذ** هي مهارة من مهارات التدريس والتي يتم من خلالها إدرة الوقت وتنظيمهن وضبط الأطفال، واثارة دافعيتهم، واستخدام الوسائل التكنلوجية، وإدارة النقاش وطرح الأسئلة والإجابة عليها(عطية،2013، ص–ص267– 280).

ويعرف اجرائياً: وهو العملية التي يتم بها تنفيذ ماتم رسمه في التخطيط و تم تحديده مسبقاً من أهداف، ومحتوى، ووسائل وطرائق تعليمية والأسئلة المعدة، ضمن الوقت المحدد لتحقيق هذه الأهداف.

– **التقويم:** هوعملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على حكم قيمة، وأنه يتطلب تحديدالأهداف لتقديم معلومات مهمة لصانعي القرار التربوي (جاموس، وعز، 2006، ص 28).

ويعرف إجرائياً: العملية التي يتم فيها معرفة ما نحقق من الأهداف، بهدف إصدار أحكام مناسبة حول نقاط القوة والضعف لدى المعلمات.

– **المفاهيم العلمية:**فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي بمكن أن يميز المجموعات أو المصنفات أو أنه تصور عقلي عام ومجرد لموضوع أو حالة(ريان ،2013، ص210).

وتعرف المفاهيم العلمية إجرائياًمجموعة من الصفات المشتركة التي تميز الأشياء أو الظواهر أو الأفعال أو الحقائق وتصنفها في مجموعات، ويرمز له بكلمة أو رمز للدلالة علية وتمييزه عن غيره.

تاسعاً– دراسات سابقة:

– دراسة كيمب (Kemp،2000) أمريكا.

عنوان: فاعلية برنامج قائم على الكفايات في تنمية مهارات معلمات رياض الأطفال مقارنة مع برامج التعلم التقليدية.

Comparison OF Achievement Gains OF Kindergarten Teachers in Competency Based Education and Traditional Education.

هدفت الدراسة إلى الدراسة تعرف أثر برنامج مقترح قائم على الكفايات على تنمية مهارات معلمات الرياض في ولاية أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية،وتكونت عينة الدراسة من(804) معلمات تم قسمها الى قسمين الأول تكون من(453) تعلموا

بالطريقة القائمة على الكفايات أما الثانية تكونت من (315) معلمة تعلموا بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي.واستخدمت المقابلة الشخصية والبرنامج التدريبي، وأشارت النتائج على وجود ضعف لدى المعلمات الطلبة من حيث عدم الأهلية للتدريس.

- دراسة سيلفن (Selvn، 2003)، أمريكا.

Basic Performance competency and Measure if teachers Doing it in Kindergarten

عنوان الدراسة: الكفايات الأدائية الأساسية ومدى توافرها في معلمات رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات الأساسية والتعرف على مدى توافرها في معلمات رياض الاطفال في ولاية بنسلفانيا. واستخدم المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (150) معلمة من معلمات رياض الأطفال، استخدم في الدراسة بطاقة ملاحظة وقائمة بالكفايات اللازمة للمعلمات،وتوصلت الدراسة الى تحديد قائمة بالكفايات الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة الرياض، والى أن معلمات رياض الأطفال لا تتوافر لديهن الكفايات الأدائية الأساسية بالقدر اللازم، وأنه لا يوجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة والكفايات الأدائية الاساسية لمعلمات الرياض.

- دراسة كووب (Coop،2006) ، أمريكا.

Increasing teacher Effectiveness

عنوان الدراسة:تحسين فاعلية أداءالمعلمين.

هدفت الدراسة إلى اعداد قائمة كفايات تدريسية أساسية للمعلمين ومعرفة أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظر المختصين التربويين في الولايات المتحدة الامريكية وتعرف فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرهم لهذه الأهمية تعزى لمتغير الجنس.استخدم المنهج الوصفي،وتكونت عينة الدراسة من(289) من المربين الاختصاصين، وكانت أداة الدراسة مقابلة مؤلفة من أسئلة مفتوحة لتحديد الكفايات اللازمة (تخطيط، تنفيذ، تقويم، الوسائل والاجهزة التربوية).

أشارت النتائج إلىتحديد (83) كفاية ضرورية، وجاءت كفاية التنفيذ في المرتبة الاولى، ثم الكفايات الشخصية، ثم التقويم ثم التخطيط ثم كفاية الوسائل التعليمية. ولا يوجد فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير الجنس.

- دراسة الخزعلي ومومني (2010) الأردن.

عنوان الدراسة: الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

هدفت الدراسة الى تعرف مدى امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، واستخدم المنهج الوصفي وشملت عينة الدراسة(168) معلمة من المدارس الخاصة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (38) كفاية تدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات يمتلكن الكفايات بدرجة كبيرة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائياً المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيدعن (6)سنوات.

- دراسة علي (2013)، مصر

عنوان الدراسة: دراسة تقويمية لمهارات معلمات رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية بمحافظة كفر الشيخ، اتبع الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (78) معلمة في (7) روضات حكومية، وتكونت أداة البحث من بطاقة ملاحظة مكونة من (48) مهارة، أأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية

يتمتعن بكفايات شخصية ممتازة،ومستوى أدائهن للكفايات التدريسية ضعيف وبحاجة الى تدريب ودرجة توافر الكفايات لا تختلف باختلاف التخصص أو بالمؤهل العلمي اضافة الى توافر الكفايات التعليمية العامة لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها.

دراسة عليمات (2014). الأردن.

عنوان الدراسة:أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصةب تعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لمعلمات رياض الأطفال،على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة من وجهة نظرهن، وتكونت عينة الدراسة من (65) معلمة.استخدم المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (17) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة:أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة الثلاثة:(الوسائل،والأساليب،والأنشطة)وجاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول، في حين جاء مجال الوسائل في الترتيب الثالث والأخير – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات: (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، تعزى إلى متغير مستوى المؤهل العلمي ولصالح المعلمات حملة دبلوم عالي فأعلى، في حين لم تظهر هنا كفروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأنشطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال (الوسائل) والأداة ككل،تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات اللواتي كانت خبرتهن (10) سنوات فأكثر، في حين لم تظهر هنا كذات دلالة إحصائية في مجالات الأنشطة والأساليب.

دراسة مومني(2016) الأردن.

عنوان الدراسة: تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تصورات معلمات رياض الأطفال لممارستهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (159) معلمةً من معلمات الروضة واستخدم المنهج الوصفي،واستبانة مكونة من (53) فقرة موزعة على خمسة أبعاد يمثل كل بعد منها أحد المهارات التدريسية. وقد أشارت نتائج الدراسة أن مجال التخطيط (الأعلى)، ويليه مجال الأساليب والإجراءات ثم مجال الوسائل والأنشطة. وقد كان مجالي التقويم والتهيئة للدرس (الأقل .(كما بينت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة الأقل من (5) سنوات والخبرة الأكثر من(10) سنوات في مجال الأساليب والأنشطة،وهذا الفرق لصالح المعلمات من فئة الخبرة الأكثر من (10)سنوات.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وكيفية اختيار العينة وبناء أداة الدراسة وأتاحت هذه الدراسات الفرصة للتعرف على مراجع تخص موضوع البحث والاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة.

- هدفت الدراسات السابقة تعرف وتحديد درجة توافر المهارات والكفايات المهنية والتدريسية لدى المعلمات، وتفردت الدراسة الحالية في تناولها المهارات التحطيط والتنفيذ والتقويم في اكساب المفاهيم العلمية.

-استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي مثل(Coop،2006)، والمومني(2016)، والتي اتفقت معها الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي،وبعضها استخدم المنهج التجريبي مثل(سلفن،2003).

- تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة مثل دراسة دراسةمومني(2016) والتي استخدمت استبانة، و دراسة(Coop، 2006) التي استخدمت مقابلة مفتوحة، ودراسة- سيلفن (Selvn، 2003) التي استخدمت بطاقة ملاحظة وفد استخدمت الدراسة الحالية استبانة لتعرف درجة تطبيق معلمات الروضة لمهارات اكساب امفاهيم العلمية.

–كانت العينات في الدراسات السابقة من معلمات الروضات، ماعدا دراسة (Coop،2006) التي تكونت من الاختصاصيين التربويين.

– تميز البحث الحالي بالأداة التي تضمنت على مجموعة من المهارات الرئيسية وهي: (التخطيط والتنفيذ، والتقويم، ومجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بالمهارة الرئيسيةالخاصة بإكساب وتعليم المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

تاسعاً– الإطار النظري:

أولاً– تعريف المهارة:

وهي القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة واتقان وفق سلسلة من الحركات أو الإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي يقومها شخص معين وعدد من الأشخاص في أثناء سعيهم لتحقيق هدف أو نتاج معين أو أداء مهمة ما(قطافي وقطامي، 2001، 297).

ثانياً– مهارات معلمات الروضة في تعليم المفاهيم العلمية:

أ– مهارةالتخطيط: يرى صبري وتاج الدين أن مهارة التخطيط تتمثل فيما يأتي:

– مرحلة تحليل الواقع:وهذه المرحلة يقوم بها المعلمة دون أن تسجلها في خطة الدرس أو النشاط،حيث يتم تحديد طبيعة الموضوع وواقع المعلمة وواقع (الأطفال)من حيث معلوماتهم حول الموضوع وواقع التجهيزات التعليمية المتاحة.

– مرحلة التخطيط للتعليم: وهذه المرحلة تقوم بها المعلمة أيضاًوهذه المرحلةتسجل في خطة النشاط حيث يتم تحديد التمهيد والأهداف الإجرائية،والمبادئ والمفاهيم المراد تعلنها، والأسئلة الكشفية لتحديد الأفكار والمفاهيم البديلة والأسئلة المثيرة للتفكير وأنشطة التعلم، وأسئلة والمناقشة وأوجه ربط المفهوم بالواقع(صبري وتاج الدين 2000، ص76–77).يتبين مما سبق أن التخطيط من الأمور والضرورية لما لها من فوائد كثيرة أبرزها الربط والتكامل بين عناصر الخطة الأساسية وهي الأهداف والمحتوى والأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم الملائمة لحاجات وخصائصالأطفال.

2– أهمية التخطيط:

يؤدي التخطيط إلى اكساب الأطفالمهارات ضرورية في العملية التعليمية وهذه المهارات هي كالآتي:

مهارات تحديد الاستعداد التعليمي للأطفال، و تنظيمهم وتصنيفهم في مجموعات تبعاً للفروق الفردية، وتحديد الحاجات التعليمية، وتحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بصورة نواتج، ومهارات الضبط الصفي وإدارة الصف بشكل عام (عفانة وآخرون،2005، ص ص 232–233).

ب– مهارةالتنفيذ:ينبغي على معلمة الروضةعند تنفيذ النشاط الخاص بالمفهوم أن تراعي مجموعة من المبادئ وهي:

1– إثارة الدافعية للتعلم المفهوم.
2– المرونة وسعة الاطلاع من خلال التعديل في خطة الدرس اذا ما اقتضى الأمر.
3– مهارة إعداد الأسئلة وتفسيرها للتعرف على نواحي القوة والضعف عند الأطغال.
4– اعداد الوسائل المناسبة للمفهوم والطفل والمشاركة في تجهيزها(العيفاني، وسعدوني، 2020، ص37).
5– صياغة بعض المشكلات والصعوبات التي قد يقابلهاالأطفال.
6– كتابة قائمة بكل ما يمكن توفيره من الخبرات الحسية وثيقة الصلة بالمفهوم المراد تعليمه.
7– على العمل الجماعي من خلال تقسيمه الأطفال،المجموعات صغيرة تحتويمستويات مختلفة من الأطفال.
8– اختيار عدد من الخبرات الحسية المتباينة من حيث الشكل والوثيقة بالمحتوى المطلوب.
9– اقتراح التفسيرات من خلال الحوار بين المعلمة والأطفال واحلال المفاهيم الصحيحة محل المفاهيم الخاطئة.
10 – توجيه الأطفال إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات في حياتهم العملية(هماموسليمان،2001 ، ص115).

يتبين مما سبق أن مرحلة التنفيذ هي مرحلة بناء الخبرات والمعلومات ومعالجة المفاهيم البديلة أو الخاطئة من قبل المتعلمين وممارسة أنشطة التعليم والتعلم وتكون المعلمة في هذه المرحلة مساعدة وموجه للعملية التعليمية التعلمية.

ت– مهارةالتقويم:

1– **تعريف التقويم:**هو عملية إصدار حكم على مستوى أداء الأطفال ومدى انجازهم وفاعلية تعلمهم من خلال مدى تحقق الأهداف(السيد علي،2003، ص237).

2– أسس التقويم:حتى يكون التقويم ناجحاً يجب مراعاة الشروط الآتية:

تحديد الهدف من التقويم، ومراعاة الفروق الفردية بين الاطفالن والشمولية، والاستمرارية، التنوع فأساليبه، وتوفر معايير الصدق والثبات في أدوات التقويم(جاموس، وعز ،2006، ص29–31).

ثالثا– المفاهيم العلمية:

1– تعريف المفاهيم العلمية:

تعرف المفاهيم العلمية بأنها:عملية عقلية تقوم على أساس البحث عن صورة عقلية عن الأشياء ووالمواد التي يتفاعل معها وإدراك العلاقات المشتركة التي تظهر من هذا التفاعل (منصور، 2012، ص58).

ويعرف المفهوم العلمي تصور عقلي يعبر عنه بكلمة أو جملة للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة معينة، ويشتركون في صفات فيما بينها تنطبق على جميع أفراد المفهوم، أو الظاهرة أو الموضوع.

2– تصنيف المفاهيم العلمية :من أشهر هذه التصنيفات:

1– تصنيف برونر (BRONER) وأسنن(AUSTIN)وهي:

- مفاهيم ربط وهي المفاهيم التي تتكون من مجموعة حقائق التي تتضمن خصائص مترابطة مثل مفهوم المادة.
- مفاهيم فصل: وهي المفاهيم التي لا تحتاج لكل كل الخصائص المترابطة لأنها متساوية مثل الأيون.
- مفاهيم علائقية: وهي المفاهيم التي تعبر عن علاقة بين خاصيتين أو بين مفهومين مثل الكثافة.

وتصنف أيضاً إلى مفاهيم بسيطة ومفاهيم مركبة، ومفاهيم محسوسة ومفاهيم مجردة، ومفاهيم علمية اجرائية ومفاهيم وصفية(25–26)، والكثير من التصنيفات تم ذكر بعضها باختصار (العمراني،2014، ص25–26).

يتبيّن من التصنيفات السابقة تعدد التصنيفات التي تناولت المفاهيم، تبعاًلتنوع طرائق دراستهاللمفهوممنقبلالباحثين وطبيعة المفهوم ذاته.

3– عملية اكتساب المفهوم العلمي لدى طفل الروضة:

تعد عملية اكتساب المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ قبل دخول الطفل إلى المدرسة، فهو يكتشف الكثير من المفاهيم في بيئته ويستطيع أن يميز بين كثير من الأشياء من حوله،ويعد الإلدراك الحسي وسيلة الطفل في التعرف على البيئة ومجوداتها، فعن طريق الحواس يدرك الطفل العلاقاتبين الأشياء التي يتعامل معها، وكلما نما وتطورت خبراته تبدأ لديه مرحلة الفهم والإدراك العقلي، إذ يقوم بتصنيف الأشياء إلى فئات أو مجموعات من خلال تحديد الصفات المشتركة والتعبير عنها(مصطفى، 2014، ص101).

4– شروط اكتساب المفهوم العلمي:

- ان تتوفر للطفل سلسلة من الخبرات في جانب أو أكثر من جوانب التشابه والاختلاف.
- أن تسبق عملية الاكتساب مجموعة من الخبرات والأمثلة والمعارف والتي تحتوي على جوانب مختلفة لاكتساب المفهوم العلمي(العميري، 2013، ص ص152–153).

وعلى المعلمة أثناء التخطيط للدرس اختيار المفاهيم المناسبة للمستوى العقلي للطفل ولطبيعة المفهوم وتشجيع الطفل على استخدام حواسه والجريب أثناء التنفيذ واستخدام وسائل التقويم للتأكد من اكتساب المفاهيم بصورة صحيحة.

عاشراً- منهج البحث:من أجل تحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه طريقة في البحث "يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات كائنة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل في مجرياتها، ويمكن التفاعل معها ووصفها وتحليلها.(عبيدات وآخرون،2011، ص 176).

أحد عشر- مجتمع البحث: يشير مجتمع البحث إلى جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، بمعنى المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (علي،2011،ص 384).

ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياض في محافظة حماه ويقدر عددهن ب (900) معلمة (200) معلمة في الروضات الحكومية و(700) معلمة في الروضات الخاصة (وزارة التربية،2020).

اثنا عشر- عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من(40) معلمةً من معلمات رياض الأطفال،وبلغت نسبة العينة بالنسبة للمجتمع حوالي (5%)وتم اختيار أفراد العينة باستخدام العينة العشوائية البسيطة.

الجدول رقم (1): خصائص عينة البحث

المتغير		العدد	نسبة كل فئة إلى عينة الدراسة	المجموع
المؤهل العلمي	ثانوي	2	%5	40
	معهد متوسط	3	%7.5	
	إجازة جامعية	30	%75	
	دراسات عليا	5	%12.5	
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	%35	40
	من 5 – 10 سنوات	15	%37.5	
	أكثر من 10 سنوات	11	%27.5	
تابعية الروضة	حكومية	20	%50	40
	خاصة	20	%50	

ثلاث عشر- أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث وللتعرف على درجة تطبيق معلمات الرياض لمهارات اكساب الطفل المفاهيم العلمية،تم إعداد **استبانة مهارات تعليم الطفل المفاهيم العلمية**،وقد مر تصميم الاستبانة بمراحل عدة مخططة ومنظمة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم المقاييس قبل أن تظهر الصورة النهائية له وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي وهي:

تحديد هدف الاستبانة: قياس درجة تطبيقالمعلمات المهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم في اكساب الطفل المفاهيمالعلمية.

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

بعد مراجعة الباحثة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ومنهادراسة (علي، 2013) ودراسة الحشاني(2016) ودراسة الخزعلي ومومني(2010).تم تحديد البنود التي تتكون منها الاستبانةوتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين هما:

الجزء الأول: يتضمن بيانات حول:المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، تابعية الروضة.

الجزء الثاني: يتضمن المهارات الرئيسية الثلاث وهي: التخطيط والتنفيذ والتقويم ومهاراتها الفرعية وتضم (35) بنداً

- التحقق من صدق الاستبانة وثباتها وفق الطرائق الآتية:

أولاً- صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما صدق المحتوى والصدق البنيوي من خلال دراسة الاتساق الداخلي للاستبانة.

1- **صدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال رياض الأطفال وعلم النفس والتربية المقارنة والمناهج وطرائق التدريس،وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود الاستبانة، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسها، ومدى ملائمة صياغة بنود الاستبانة،والتحقق من انتماء كل بند للمحور المعد،وقامت الباحثة بالأخذ بآراء السادة المحكمين، وأجرت ما يلزم من تعديلات في ضوء مقترحاتهم،إذ تم فقط إجراء تعديل في صياغة الأفعال وتحويلها إلى مصدر في كل بند.

العينة الاستطلاعية:بعد ذلك طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلمة من معلمات رياض الأطفال وهي غير العينة الأساسية، وذلك لمعرفة لبنود التي لم تكن واضحة وإجراء التعديلات عليها، وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة ولم يتم إجراء أي تعديل، وبعد ذلك أصبحتالاستبانة جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث.

2- الصدق البنيوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها،من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات كل بند من بنود الستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط درجات بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

كفاية التخطيط			كفاية التنفيذ			كفاية التقويم		
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
1	0.590**	دال	1	0.497**	دال	1	0.885**	دال
2	0.609**	دال	2	0.416*	دال	2	0.844**	دال
3	0.750**	دال	3	0.733**	دال	3	0.908**	دال
4	0.686**	دال	4	0.887**	دال	4	0.592**	دال
5	0.616**	دال	5	0.768**	دال	5	0.835**	دال
6	0.384*	دال	6	0.783**	دال	6	0.778**	دال
7	0.906**	دال	7	0.560**	دال	7	0.754**	دال
8	0.704**	دال	8	0.603**	دال	8	0.893**	دال
9	0.664**	دال	9	0.793**	دال			
10	0.814**	دال	10	0.765**	دال			
11	0.813**	دال	11	0.428*	دال			
12	0.820**	دال	12	0.857**	دال			
			13	0.673**	دال			
			14	0.721**	دال			
			15	0.388*	دال			

وبالنظر إلى الجدول (2) نلاحظ أن معاملات ارتباط درجات بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0،01) و(0،05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.384- 0.906) لدى أفراد عينة البحث،

وهي معاملات ارتباط جيدة، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات مرضية للصدق البنيوي للاختبار.

ثانياً– ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق ثلاثة طرائق وهي:

1– ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث الاستطلاعية باستخدام معادلة سيبرمان–براون، والجدول (3) يوضح قيمة هذا المعاملات.

2– ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول (3) يبين معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة البحث.

الجدول (3) معاملات ثبات الإعادة وثبات التجزئة النصفية وثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها

محاور الاستبانة	ثبات التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
مهارة التخطيط	0.921	0.901
مهارة التنفيذ	0.835	0.899
مهارة التقويم	0.937	0.924
الاستبانة ككل	0.968	0.957

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل كانت مرتفعة، وقد تراوحت قيمتها بين (0.835– 0.968). ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ المحسوبة لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل كانت مرتفعة، وقدت راوحت قيمتها بين (0.899– 0.957).

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات،وبالتالي فإن الاستبانة قد أصبحت صالحة للاستخدام، على عينة البحث،نظراً لتوفر مؤشرات جيدة لصدقها وثباتها، قم تم توزيع الاستبانة على (45) معلمة بعد شرح البنود وطلب الدقة والموضوعية في الإجابات واستردت الباحثة(40) استبانة وهن المعلمات المشمولات بالعينة.

أربع عشر– عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج سؤال البحث ومناقشته: ما درجة امتلاك معلمات الروضة لمهارات إكساب الطفل المفاهيم العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة امتلاك معلمات الرياض لمهارات إكساب الطفل المفاهيم العلمية وذلك على محاور الاستبانة الثلاثة وعلى الاستبانة ككل. ولتحديد درجة الامتلاك تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدودالدنياوالعليا) تم حساب المدى (٥–١=٤) و من ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥ =٨٠،٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

1– من (1– 1،80) لاتمتلك.

3– من (2،60– 3،40) تمتلك بدرجة متوسطة.

4– من (3،40– 4،20) تمتلك بدرجة كبيرة.

5– من (4،20– 5) تمتلك بدرجة كبيرة جداً. و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة امتلاك المهارات لإجابات عينة البحث

	مهارات تدريس المفاهيم العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة اللتطبيق
	مهارةالتخطيط	**3.80**	**0.625**	**كبيرة**
1	صياغة الأهداف العامة المراد تحقيقها من تدريس المفهوم	4.00	0.716	كبيرة
2	القدرة على التحديد الدقيق للمفهوم العلمي المراد تعليمه للأطفال	4.03	0.974	كبيرة
3	تحديد الزمن الخاص لتعليم المفهوم العلمي	3.78	1.025	كبيرة
4	تحليل المفهوم الرئيسي إلى مفاهيم فرعية	4.25	0.954	كبيرة جداً
5	مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال	3.25	1.171	متوسطة
6	صياغة أهداف شاملة للمفهوم (معرفية، وجدانية،مهارية)	3.85	0.770	كبيرة
7	التدرج في صياغة الأهداف من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا	4.15	1.001	كبيرة
8	تحديد الأنشطة المناسبة للمفهوم العلمي	3.98	0.891	كبيرة
9	استخدام أساليب التعلم الحديثة(تعاوني، المشروع، اكتشاف...).	3.48	0.960	كبيرة
10	تقديم مفاهيم إثرائية للمفهوم العلمي	3.35	1.145	متوسطة
11	اختيار الوسائل المناسبة لتعليم المفهوم العلمي	3.60	0778	كبيرة
12	تحديد أساليب التقويم المناسبة للمفهوم	3.90	0.810	كبيرة
	مهارةالتنفيذ	**3.61**	**0.542**	**كبيرة**
1	التمهيد للمفهوم بطريقة مشوقة تثير فضول الأطفال	3.73	0.751	كبيرة
2	الالتزام بالزمن المخصص لتعليم المفهوم العلمي	2.90	1.194	متوسطة
3	ربط خبرات الطفل السابقة بالمفهوم العلمي الجديد	3.60	0.778	كبيرة
4	عرض المفهوم العلمي بلغة واضحة وبسيطة للطفل	3.80	0.939	كبيرة
5	التنويع في أساليب تعليم المفهوم العلمي	4.08	0.797	كبيرة
6	توضيح أهمية المفهوم العلمي الجديد للأطفال	4.03	1.025	كبيرة
7	عرض أمثلة منتمية للمفهوم العلمي	3.85	0.533	كبيرة
8	تشجيع الأطفال ذكر خصائص المفهوم بلغتهم الخاصة	3.23	0.577	متوسطة
9	التدرج مع الأطفال من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر صعوبة	3.68	0.656	كبيرة
10	تحفيز الأطفال على ذكر مواقف تساعد على تطبيق المفهوم	3.15	1.099	متوسطة
11	توضيح علاقة المفهوم الفرعي بالمفهوم العلمي الرئيسي	3.55	0.876	كبيرة
12	تشجيع مبادرات الأطفال الفردية أثناء تعلم المفهوم	3.38	1.005	متوسطة
13	مراجعة النقاط المهمة الخاصة بالمفهوم العلمي مع الأطفال	3.58	1.174	كبيرة
14	طرح أسئلة تغطي مجالات التعلم المعرفي والمهارى والوجداني	3.43	0.747	كبيرة
15	استخدام أساليب التعزيز المتنوعة(مادية ومعنوية)	4.13	0.757	كبيرة
	مهارةالتقويم	**3.48**	**0.753**	**كبيرة**
1	تقويم خبرات الأطفال السابقة المتعلقة بالمفهوم العلمي الجديد	4.03	0.947	كبيرة
2	تقويم أداء الأطفال أثناء نشاطهم لتعلم المفهوم العلمي	3.83	0.874	كبيرة
3	تقويم أداء الأطفال في نهاية النشاط الخاص بالمفهوم العلمي	3.93	0.944	كبيرة
4	استخدام نتائج التقويم في علاج أخطاء الأطفال	3.33	0.616	متوسطة
5	الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين أداء المعلمة	3.93	1.071	كبيرة
6	مراعاة أن يكشف التقويم الفروق الفردية بين الأطفال	3.90	1.105	كبيرة

7	إجادة وضع الاختبارات التحصيلية الموضوعية للأطفال	3.95	0.677	كبيرة
8	توظيف التقنيات التعليمية في تقويم الأطفال	3.95	1.011	كبيرة
	الاستبانة ككل	**3.77**	**0.478**	كبيرة

من الجدول السابق نجد أن درجة تطبيق معلمات الروضة للمهارةالتخطيط كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80)،وأن معظم البنود المتضمنة في المهارةكانت تمتلك بدرجة كبيرة ما عدا البند رقم (4) فقد كان يمتلك بدرجة كبيرة والبندان (5، 10) يمتلكان بدرجة متوسطة. كما نجد درجة تطبيق معلمات الروضةمهارةالتنفيذ كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.61)،وأن معظم البنود المتضمنة في المهارةكانت تمتلك بدرجة كبيرة ما عدا البنود (2، 8، 10، 12) فقد كان يمتلك بدرجة متوسطة، ونجد أيضاً أن درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لمهارةالتقويم كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.48)، وأن معظم البنود المتضمنة في المهارةكانت تمتلك بدرجة كبيرة ما عدا البند (4) فقد كان يمتلك بدرجة متوسطة. ونجد أيضاً أن درجة تطبيق المعلمات للمهارات على الاستبانة ككل كانت كبيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (3.77)،كما أن درجة تطبيق المعلمات للمهارات الثلاثة كانت كبيرة، وعند حساب درجة تطبيق المعلمات للمهارات منخلالقسمةالمتوسطالحسابيلكلمحورعلىعددبنوده تبين أن المحور الأول أي **مهارةالتخطيط** كانت في المرتبة الأولى، وكانت درجة تطبيقها الأعلى بين المهارات (8/45.60= 3.80 أي بدرجة كبيرة)، وفي المرتبة الثانية كانت **مهارةالتنفيذ** (15/54.08= 3.61 أي بدرجة كبيرة)، وفي المرتبة الثالثة كانت **مهارةالتقويم** (8/27.83= 3.48 أي بدرجة كبيرة).وتفسر النتيجة السابقة بان المعلمات يمتلكن أسلوباً مناسباً للموقف التعليمي، وهي أساس عمل المعلمات، إضافةً للمتابعة المستمرة من الإدارة والمشرفين على أداء المعلمات جعلهن أكثر اهتماماً ومتابعة لأداء الأطفال ووبتحصيلهم الجيد، وقد اتتفقت النتائج السابقة مع دراسةالخزعليومومني (2010)،وتختلف نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة علي (2013) والتي توصلت إلى أن المهارات السابقة كانت بمستوى ضعيف ولم تكن بدرجة كبيرة. كما تختلف نتيجة البحث الحالي من حيث درجة تطبيق المهارات والتي توصلت إلى أن التقويم يأتي بالمرتبة الأولى ثم التخطيط ثم التنفيذ، وتختلف عن دراسة كوب (COOP,2006)أيضاً إذ أن مهارةالتنفيذ كانت بالمرتبة الأولى يليها مهارةالتقويم وأخيراً مهارة التخطيط.

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات على استبانة تطبيق المهارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من الفرضية تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي على عينة البحث المكونة من (40)معلمة من معلمات رياض الأطفال، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتي:

الجدول رقم (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلماتوفق متغير المؤهل العلمي

	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارةالتخطيط	ثانوي	2	22.50	0.707
	معهد متوسط	3	45.67	11.930
	إجازة جامعية	30	46.40	4.576
	دراسات عليا	5	50.00	5.431
	الكلي	40	45.60	7.500
مهارةالتنفيذ	ثانوي	2	33.50	2.121
	معهد متوسط	3	45.33	6.506
	إجازة جامعية	30	54.87	5.625
	دراسات عليا	5	62.80	4.868

	الكلي	40	54.08	8.128
مهارةالتقويم	ثانوي	2	15.00	1.141
	معهد متوسط	3	24.33	4.041
	إجازة جامعية	30	31.93	4.518
	دراسات عليا	5	34.40	3.912
	الكلي	40	30.83	6.025
الاستبانة ككل	ثانوي	2	103.00	46.669
	معهد متوسط	3	115.33	11.676
	إجازة جامعية	30	133.20	12.016
	دراسات عليا	5	147.20	11.713
	الكلي	40	132.10	16.718

الجدول رقم (6): تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات المعلمات على أداة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
مهارةالتخطيط	بين المجموعات	1183.233	3	394.411	14.053	**0.000**
	داخل المجموعات	1010.367	36	28.066		
	كلي	2193.600	39			
مهارةالتنفيذ	بين المجموعات	1475.342	3	491.781	16.074	**0.000**
	داخل المجموعات	1101.433	36	30.595		
	كلي	2576.775	39			
كمهارةالتقويم	بين المجموعات	725.042	3	242.681	12.703	**0.000**
	داخل المجموعات	687.733	36	19.104		
	كلي	1415.775	39			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	3713.333	3	1237.778	6.201	**0.002**
	داخل المجموعات	7186.267	36	199.619		
	كلي	10899.600	39			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة فيشر (ف) كانت دالة إحصائياً على محاور الاستبانة وعلى الاستبانة ككل، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعات المعلمات الأربعة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام قانون Dunnett C للعينات غير المتجانسة، لإجراء المقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول رقم(7): اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية المتعددة

المحور	(I)المؤهلالعلمي	(J)المؤهلالعلمي	Mean Difference (I-J)	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
مهارةالتخطيط	ثانوي	معهدمتوسط	-23.167-*	6.906	-71.60-	25.27
		إجازةجامعية	-23.900-*	.974	-31.81-	-15.99-
		دراساتعليا	-27.500-*	2.480	-39.52-	-15.48-
	معهدمتوسط	ثانوي	23.167*	6.906	-25.27-	71.60

		إجازةجامعية	-.733-*	6.938	-48.38-	46.92
		دراساتعليا	-4.333-*	7.304	-52.63-	43.96
	إجازةجامعية	ثانوي	23.900*	.974	15.99	31.81
		معهدمتوسط	.733*	6.938	-46.92-	48.38
		دراساتعليا	-3.600-*	2.569	-13.69-	6.49
	دراساتعليا	ثانوي	27.500*	2.480	15.48	39.52
		معهدمتوسط	4.333*	7.304	-43.96-	52.63
		إجازةجامعية	3.600*	2.569	-6.49-	13.69
مهارة التنفيذ	ثانوي	معهدمتوسط	-11.833-*	4.045	-48.91-	25.25
		إجازةجامعية	-21.367-*	1.818	-51.67-	8.94
		دراساتعليا	-29.300-*	2.644	-56.35-	-2.25-
	معهدمتوسط	ثانوي	11.833*	4.045	-25.25-	48.91
		إجازةجامعية	-9.533-*	3.894	-35.38-	16.31
		دراساتعليا	-17.467-*	4.342	-44.43-	9.49
	إجازةجامعية	ثانوي	21.367*	1.818	-8.94-	51.67
		معهدمتوسط	9.533*	3.894	-16.31-	35.38
		دراساتعليا	-7.933-*	2.407	-17.14-	1.28
	دراساتعليا	ثانوي	29.300*	2.644	2.25	56.35
		معهدمتوسط	17.467*	4.342	-9.49-	44.43
		إجازةجامعية	7.933*	2.407	-1.28-	17.14
		إجازةجامعية	2.467*	2.111	-3.72-	8.66
مهارةالتقويم	ثانوي	معهدمتوسط	-9.333-*	2.539	-33.33-	14.67
		إجازةجامعية	-16.933-*	1.296	-36.27-	2.40
		دراساتعليا	-19.400-*	2.015	-37.10-	-1.70-
	معهدمتوسط	ثانوي	9.333*	2.539	-14.67-	33.33
		إجازةجامعية	-7.600-*	2.475	-23.59-	8.39
		دراساتعليا	-10.067-*	2.916	-27.27-	7.14
	إجازةجامعية	ثانوي	16.933*	1.296	-2.40-	36.27
		معهدمتوسط	7.600*	2.475	-8.39-	23.59
		دراساتعليا	-2.467-*	1.934	-9.87-	4.93
	دراساتعليا	ثانوي	19.400*	2.015	1.70	37.10
		معهدمتوسط	10.067*	2.916	-7.14-	27.27
		إجازةجامعية	2.467*	1.934	-4.93-	9.87
الاستبانة ككل	ثانوي	معهدمتوسط	-12.333-*	33.682	-772.00-	747.33
		إجازةجامعية	-30.200-*	33.073	-794.72-	734.32
		دراساتعليا	-44.200-*	33.413	-803.88-	715.48
	معهدمتوسط	ثانوي	12.333*	33.682	-747.33-	772.00
		إجازةجامعية	-17.867-*	7.089	-64.13-	28.40
		دراساتعليا	-31.867-*	8.537	-81.83-	18.10

	إجازةجامعية	ثانوي	30.200*	33.073	-734.32-	794.72
		معهدمتوسط	17.867*	7.089	-28.40-	64.13
		دراساتعليا	-14.000-*	5.679	-35.98-	7.98
	دراساتعليا	ثانوي	44.200*	33.413	-715.48-	803.88
		معهدمتوسط	31.867*	8.537	-18.10-	81.83
		إجازةجامعية	14.000*	5.679	-7.98-	35.98

يلاحظ من الجدول أن الفروق كانت جوهرية بين المجموعات، وعلى محاور الاستبانة الثلاثة والاستبانة ككل،وقد كانت الفروق في اتجاه متوسطات ذوي المؤهل العلمي الأعلى (دراسات عليا) مقارنة ببقية المتوسطات، ثمموؤهل إجازة جامعية ثم من لديهم مؤهل معهد متوسط ثم مؤهل ثانوي، وذلك على محاور الاستبانة الثلاثة والاستبانة ككل.واتفقت النتيجة الحالية معدراسةعليمات(2014)الأردن.وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (2013) وخزعلي، ومومني(2010) والتي بينت أنه لا توجد فروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي أن تفوق المعلمات ذوي المؤهل العلمي الأعلى (دراسات عليا)أنهن قد اكتسبن المهارات من خلال الدراسة الجامعية والتدريب الميداني والاشراف على التربية العملية، إضافةً للخبرة المكتسبة من عملهن كمعلمات في رياض الأطفال جعلهن أكثر ثقةً ومرونة وقدرة على إجراء الأنشطة المناسبة وتحديد الأهداف وطرح الأسئلة التقويم المناسب أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم.

عرض نتائج الفرضية الثانيةومناقشتها:لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطاتإجابات المعلمات على استبانة تطبيق المهارات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من الفرضية الثانية تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي على عينة البحث المكونة من (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتي:

الجدول رقم (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على الأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارةالتخطيط	أقل من 5 سنوات	14	45.07	5.385
	من 5 إلى 10 سنوات	15	48.33	5.164
	أكثر من 10 سنوات	11	46.55	8.971
	الكلي	40	46.15	6.546
مهارةالتنفيذ	أقل من 5 سنوات	14	52.21	6.241
	من 5 إلى 10 سنوات	15	57.67	7.088
	أكثر من 10 سنوات	11	53.64	8.801
	الكلي	40	54.65	7.536
مهارةالتقويم	أقل من 5 سنوات	14	28.93	4.393
	من 5 إلى 10 سنوات	15	33.40	4.437
	أكثر من 10 سنوات	11	31.45	6.758
	الكلي	40	31.30	5.379
الاستبانة ككل	أقل من 5 سنوات	14	126.21	9.496
	من 5 إلى 10 سنوات	15	139.40	14.851
	أكثر من 10 سنوات	11	129.64	22.997
	الكلي	40	132.10	16.718

الجدول (9) تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات المعلمات على أداة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
مهارةالتخطيط	بين المجموعات	116.111	2	58.055	1.381	**0.044**
	داخل المجموعات	1554.989	37	42.027		
	كلي	1671.100	39			
مهارة التنفيذ	بين المجموعات	230.864	2	115.432	2.152	**0.000**
	داخل المجموعات	1984.236	37	53.628		
	كلي	2215.100	39			
مهارة التقويم	بين المجموعات	145.144	2	72.572	2.731	**0.000**
	داخل المجموعات	983.256	37	26.574		
	كلي	1128.400	39			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	1351.097	2	675.549	2.618	**0.002**
	داخل المجموعات	9548.503	37	258.068		
	كلي	10899.600	39			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة فيشر (ف) كانت دالة إحصائياً على محاور الاستبانة وعلى الاستبانة ككل، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعات المعلمات الثلاثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام قانون Dunnett C للعينات غير المتجانسة، لإجراء المقارنات البعدية المتعددة، كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول رقم (10): اختبار Dunnett C للمقارنات البعدية المتعددة

المحور	(I)عددسنواتالخبرة	(J)عددسنواتالخبرة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
مهارةالتخطيط	أقلمنخمسسنوات	10-5سنوات	-3.262-*	2.409	-9.41-	2.88
		أكثرمن 10 سنوات	.526-*	2.612	-6.14-	7.19
	10-5سنوات	أقلمنخمسسنوات	3.262*	2.409	-2.88-	9.41
		أكثرمن 10 سنوات	3.788*	2.573	-2.77-	10.35
	أكثرمن 10 سنوات	أقلمنخمسسنوات	-.526-*	2.612	-7.19-	6.14
		10-5سنوات	-3.788-*	2.573	-10.35-	2.77
مهارةالتنفيذ	أقلمنخمسسنوات	10-5سنوات	-5.452-*	2.721	-12.39-	1.49
		أكثرمن 10 سنوات	-1.422-*	2.951	-8.95-	6.10
	10-5سنوات	أقلمنخمسسنوات	5.452*	2.721	-1.49-	12.39
		أكثرمن 10 سنوات	4.030*	2.907	-3.38-	11.44
	أكثرمن 10 سنوات	أقلمنخمسسنوات	1.422*	2.951	-6.10-	8.95
		10-5سنوات	-4.030-*	2.907	-11.44-	3.38
مهارةالتقويم	أقلمنخمسسنوات	10-5سنوات	-4.471-*	1.916	-9.36-	.41

		أكثرمن 10 سنوات	-2.526-*	2.077	-7.82-	2.77
	10-5سنوات	أقلمنخمسسنوات	4.471*	1.916	-.41-	9.36
		أكثرمن 10 سنوات	1.945*	2.046	-3.27-	7.16
	أكثرمن 10 سنوات	أقلمنخمسسنوات	2.526*	2.077	-2.77-	7.82
		10-5سنوات	-1.945-*	2.046	-7.16-	3.27
الاستبيانككل	أقلمنخمسسنوات	10-5سنوات	-13.186-*	5.970	-28.41-	2.04
		أكثرمن 10 سنوات	-3.422-*	6.473	-19.93-	13.08
	10-5سنوات	أقلمنخمسسنوات	13.186*	5.970	-2.04-	28.41
		أكثرمن 10 سنوات	9.764*	6.377	-6.50-	26.03
	أكثرمن 10 سنوات	أقلمنخمسسنوات	3.422*	6.473	-13.08-	19.93
		10-5سنوات	-9.764-*	6.377	-26.03-	6.50

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق كانت جوهرية بين المجموعات، وعلى محاور الاستبانة الثلاثة والاستبانة ككل، وقد كانت الفروق في اتجاه متوسطات المعلمات ذوي الخبرة من (5- 10) سنوات،وكذلك من لديه خبرة أكثر من 10 سنوات مقارنة بمتوسط من لديه خبرة أقل من 5 سنوات، وذلك على محاور الاستبانة الثلاثة والاستبانة ككل.ويمكن تفسير النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي أن المعلمات ذوات الخبرة من (5-10):مررن بخبرات تربوية متعددة وطويلة من خلال سنوات العمل في الروضات،الأمر الذي ساعد على تطوير مهاراتهن وخبراتهن في التخطيط والتنفيذ والتقويم أكثر من المعلمات اللواتي لا يمتلكن عدد من سنوات الخبرة، أو المعلمات اللواتي لديهن سنوات خبرة أكثر من 10 سنوات ولكن لم يحصلن على خبرات تربوية كافية أو خلال فترة عملهن، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسةعليمات (2014)،ودراسةالخزعلي ومومني (2010) واختلفت مع نتيجة دراسة كلمنعلي (2013) وسيلفن(Selvn,2003).

- **عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمات على استبانة تطبيق المهارات تعزى لمتغير تابعية الروضة، للتحقق من الفرضية الثالثة تم استخدام قانون ت- ستيودنت للعينات المستقلة على عينة البحث المكونة من (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتي:

الجدول رقم (11): نتائج ت- ستيودنت بين متوسطي درجات المعلمات على أداة البحث تبعاً لمتغير تابعية الروضة

	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارةالتخطيط	قطاع عام	20	43.85	7.307	2.347-	38	0.024	دال
	قطاع خاص	20	48.45	4.839				
مهارةالتنفيذ	قطاع عام	20	53.80	6.26	0.709-	34.432	0.033	دال
	قطاع خاص	20	55.50	8.721				
مهارةالتقويم	قطاع عام	20	30.25	5.098	1.243-	38	0.021	دال
	قطاع خاص	20	32.35	5.575				

الاستبانة ككل	قطاع عام	20	127.90	16.137	1.622-	38	0.013	دال
	قطاع خاص	20	136.30	16.617				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلماتعلىمحاور الاستبانة الثلاثة تبعاً لمتغير تابعية الروضة، حيث كانت قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0،05) على المحاور الثلاثة وعلى الاستبانة ككل، وقد كانت الفروق لصالح عينة معلمات رياض الأطفال في القطاع الخاص.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن روضات القطاع الخاص توفرالوسائل الأدوات اللازمة لتعليم الأطفال بدرجة أكبر من روضات القطاع العام، إضافة إلى المتابعة المستمرة من قبل المديرة والمشرفين، الأمر الذي يساعد المعلمات على التخطيط والتنفيذ والتقويم بطريقة مناسبة للطفل والمفاهيم العلمية وهذا يؤدي إلى تطوير مهاراتهن التعليمية بدرجة كبيرة.

خامس عشر– مقترحات البحث:

1– إجراء مزيداً من الدراسات والبحوث على مهارات تعليمية أخرى لمعلمات الرياض مثل: مهارات التفكير الابداعي، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية وغيرها، وفي مراحل تعليمية أعلى.

2– إجراء دورات تدريبيةللمعلمات أثناء الخدمة وذلك لتطوير مهاراتهن التعليمية وفق الاتجاهات الحديثة.

3– زيادة المدة الزمنية التي تستغرقها الطالبات المعلمات في التربية العملية داخل الروضات.

4– متابعة الموجهين وخضورهم بعض الحصص في رياض الأطفاللتحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمات.

سادس عشر– مراجع البحث:

المراجع العربية:

1. الباز، خالد صلاح وخليل، محمد أبو الفتوح. (1999). *دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتيةلدى تلاميذ المرحلة العمرية الابتدائية*. المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين (25–28) تموز الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول.
2. تاج الدين،ابراهيم محمد وصبري، ماهر اسماعيل.(2000). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وأساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(49)،صص 77–137.
3. جاموس، ياسر، وعز، إيمان.(2006). لقياس والتقويم لأنشطة رياض الأطفال، منشورات جامعة دمشق، سورية.
4. الحشاني، محمد.(2016). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراته، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته2(6) ليبيا.
5. خزعلي، قاسم، ومومني، عبد اللطيف.(2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق مجلد 26(3)، دمشق، ص ص 553–591 .
6. ريان، محمد هاشم. (2012). *استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريسية. ط(2)*. الكويت:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
7. السيد علي، محمد.(2003). *التربية العملية وتدريس العلوم*. ط(1). الأردن، عمان :دار المسيرة.
8. العمراني، عبد الكريم.(2014). طرائق وأساليب تعليم مفاهيم العلوم للأطفال ما قبل المدرسة، ط1، بغداد: العراقدارنيبور.

9. العميري، قاسم.(2013). أثر أنموذج وودز في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير الناقد عند طلاب الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ديالا، العراق.
10. علي، ناهد.(2013) دراسة تقويمية لمهارات معلمات رياض الأطفالبمحافظة كفر الشيح، مجلة الطفولة والتربية، جامعة كفر الشيح.، مجلد36(4)، مصر،ص ص 213– 264.
11. العيفاوي،أمال وسعدوني، ورفيدة.(2020). درجة إمتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كلية العلوم الانسانية، جامعة الخضر– الوادي، الجزائر.
12. عبيدات، ذوقان وآخرون. (2011). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط(13). الأردن، عمان: دار الفكر.
13. عطية،محسن.(2013)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، الأردن، دار المناهج للنشر و التوزيع.
14. العليمات،علي.(2014) مدى امتلاك معلمات رياض الأطفال للمهارات الحياتية الخاصة بتعليم طفل الروضة من وجهة نظرهن،مجلة كلية التربية بالاسكندرية،جامعة الاسكندرية، مجلد24(4)،مصر، ص ص 125– 159.
15. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة .(2001). *سيكولوجيا التدريس*. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوريع.
16. محمد، عايدة.(2014). دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال، مجلة كلية التربية للبنات، نجلد25(4). الأردن.
17. منصور، ميرنا.(2012). فاعلية منهج الخبرة المتكاملة في تنمية بعض المفاهيم (العلمية –اللغوية – إلجتماعية والمهارات الحركية والفنيةلدى أطفال الرياض (5–6) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
18. مصطفى، منصور(2014). مجلة الدراسات والبحوث االجتماعية – جامعة الوادي العدد (8)، ص ص 88– 108.
19. المومني، محمد.(2016). تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة.مجلةجامعةالقدسالمفتوحةللبحوثالإنسانيةوالاجتماعية. 1(38)،صص 12–42.
20. همام، عبد الرزاق وسليمان، خليل (2001). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم فيتنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الاعداد*. مجلة كلية التربية 15(2)، ص ص 107 – 134.

المراجع الأجنبية

1- Selven ،Eileen (2003),*Basic Performance competency andMeasure if* **teachers *Doing it in Kindergarten*,** Recour for Education, ERIC،ED, (47686).
2- Coop،gorge I, (2007*): **increasing teacher Effectiveness***, Macmillan Publishing Company, New York.
3- Kim, Keyng suk. (2000) ***Teachers perceptions of competencies needed forworking in Inclusive Childhood Education programs***، Dai – a61–02،p 565

الملاحق:

الملحق رقم (1)استبانة مهارات المعلمات في إكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية

مهارات المعلمات فيتعليم المفاهيم العلمية		درجة تطبيق المهارة				
مهارةالتخطيط		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
1	صياغة الأهداف العامة المراد تحقيقها من تدريس المفهوم.					
2	القدرة على التحديد الدقيق للمفهوم العلمي المراد تعليمه للأطفال					
3	تحديد الزمن الخاص لتعليم المفهوم العلمي.					
4	تحليل المفهوم الرئيسي إلى مفاهيم فرعية.					
5	مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.					
6	صياغة أهداف شاملة للمفهوم (معرفية، وجدانية،مهارية).					
7	التدرج في صياغة الأهداف من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا .					
8	تحديد الأنشطة المناسبة للمفهوم العلمي.					
9	استخدام أساليب التعلم الحديثة(تعاوني، المشروع، اكتشاف...).					
10	تقديم مفاهيم إثرائية للمفهوم العلمي .					
11	اختيار الوسائل المناسبة لتعليم المفهوم العلمي.					
12	تحديد أساليب التقويم المناسبة للمفهوم العلمي.					
	مهارةالتنفيذ					
1	التمهيد للمفهوم بطريقة مشوقة تثير فضول الأطفال.					
2	الالتزام بالزمن المخصص لتعليم المفهوم العلمي.					
3	ربط خبرات الطفل السابقة بالمفهوم العلمي الجديد.					
4	عرض المفهوم العلمي بلغة واضحة وبسيطة للطفل.					
5	التنويع في أساليب تعليم المفهوم العلمي .					
6	توضيح أهمية المفهوم العلمي الجديد للأطفال.					
7	عرض أمثلة منتمية للمفهوم العلمي .					
8	تشجيع الأطفال ذكر خصائص المفهوم بلغتهم الخاصة.					
9	التدرج مع الأطفال من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر صعوبة.					
10	تحفيز الأطفال على ذكر مواقف تساعد على تطبيق المفهوم					
11	توضيح علاقة المفهوم الفرعي بالمفهوم العلمي الرئيسي.					
12	تشجيع مبادرات الأطفال الفردية أثناء تعلم المفهوم .					
13	مراجعة النقاط المهمة الخاصة بالمفهوم العلمي مع الأطفال.					
14	طرح أسئلة تغطي مجالات التعلم المعرفي والمهارى والوجداني.					
15	استخدام أساليب التعزيز المتنوعة(مادية ومعنوية).					
	مهارةالتقويم					
1	تقويم خبرات الأطفال السابقة المتعلقة بالمفهوم العلمي الجديد.					
2	تقويم أداء الأطفال أثناء نشاطهم لتعلم المفهوم العلمي .					
3	تقويم أداء الأطفال في نهاية النشاط الخاص بالمفهوم العلمي.					
4	استخدام نتائج التقويم في علاج أخطاء الأطفال .					

5	الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين أداء المعلمة .					
6	مراعاة التقويم كشف الفروق الفردية بين الأطفال.					
7	إجادة وضع الاختبارات التحصيلية الموضوعية للأطفال.					
8	توظيف التقنيات التعليمية في تقويم الأطفال .					

الملحق رقم(2) السادة المحكمون:

السادة المحكمين	الاختصاص	الجامعة
أ.د سمية منصور	**إدارة تربوية**	**دمشق**
د. نجاحمحرز	**رياض أطفال**	**دمشق**
د. مريهان كلش	**رياض اطفال**	**دمشق**
د. عصمت رمضان	**مناهج وطرائق تدريس**	**دمشق**
د. أسماء الحسن	**قياس وتقويم**	**حماه**

الملحق رقم(3): أسماء الروضات:

الروضة	تابعية الروضة
أشراع المحبة	عامة
سنونو الوادي	عامة
ازهار حرات عمورين	عامة
الغدير	خاصة
سلحب	خاصة
الشهيد دنيا	خاصة

التعامل الايجابي مع مستندات الحياة وعلاقته بالوعي الانفعالي لدى عينة من الراشدين

آية قشاش* فايز الحسين** أمينة رزق***

(الإيداع:27 آذار 2022،القبول:22 حزيران 2022)

الملخص:

هدف البحث للكشف عن العلاقة بين التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي، كما هدف للتعرف على مستوى التعامل الايجابي مع مستندات الحياة، ومستوى الوعي الانفعالي وأبعاده لدى أفراد العينة. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام مقياس ماكنيل (McNeel, 2010) للنواهي، ومقياس الوعي الانفعالي من إعداد الباحثة. وتم تطبيقهما على عينة البحث المكونة من (115) راشداً، تراوحت أعمارهم بين (22–50)عاماً. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص النتائج التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة بين التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي مع أبعاده. كما أظهرت النتائج أن مستوى كل من التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي أعلى من المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التعامل الإيجابي مع مستندات الحياة، الوعي الانفعالي.

*طالبة دراسات عليا(دكتوراه)، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب

**أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب

***أستاذ في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب

Positive dealing with Life Scripts And Its Relation To Emotional Awareness Among A Sample Of Adults

Aya Kashash* **Fayez Al-Hussein**** **Amina Rizk*****

(Received:27 March 2022,Accepted:22 June 2022)

Abstract:

The Aim Of The Research Is To Reveal The Relationship Between Positive dealing with Life scripts And Emotional Awareness, Identify The Level Of Positive Dealing With Life scripts, And The Level Of Emotional Awareness And Its Dimensions Among The Sample. To Achieve These Goals, The Mcneel Scale (Mcneel, 2010) Was Used for injunctions, And The Emotional Awareness Scale Was Prepared By The Researcher. And Its Application To The Research Sample Consisting Of (115) Adults, Their Ages Ranged Between (22-50) Years. The Researcher Used The Descriptive Analytical Method To get Results which showed A Significant Relationship Between Positive Dealing with life scripts And Emotional Awareness And Its Dimensions. The Results Also Showed that The Level Of Positive dealing with The Life scripts and Emotional Awareness are Higher Than The Average.

Keywords: Positive dealing with Life scripts, Emotional Awareness.

*Postgraduate Student (PhD), Department of Counseling, Faculty of Education, University of Aleppo.

**Assistant professor in the Department of Counseling, Faculty of Education, University of Aleppo.

*** professor in the Department of Counseling, Faculty of Education, University of Aleppo.

أولاً: مقدمة البحث:

تتكون شخصية الفرد من عدة جوانب: الجسمية، الانفعالية، الاجتماعية، العقلية. وفي الجانب العقلي تظهر قدرات الفرد المعرفية والعمليات الذهنية والمفاهيم إضافة للمعتقدات التي تعكس نظرة الإنسان لذاته وللعالم من حوله. وقد أطلق اريك بيرن (Eric berne, 1962) صاحب نظرية تحليل المعاملات على هذه المعتقدات اسم مستندات الحياة (life script) واعتبرها أسلوب حياة الفرد الذي يكتسبه خلال سنوات حياته الأولى من القائمين على رعايته وتربيته بهدف الحفاظ على البقاء ومنع أي تهديد للحياة (Berne, 1972). إنها تمثل خطة لعيش الفرد بأمان في وسط اجتماعي يتبادل فيه مع الآخر دفعات معنوية (strokes) لتعزز شعوره بأنه موجود وما زال يستحق الحياة. إذ يمكن للفرد أن يتعامل مع هذه المستندات عبر قرارات يتخذها في السنوات المبكرة من حياته ناجمة عن تفاعل مواقف الحياة مع إشباع الحاجات و حالات الأنا الفعالة لديه.

وفي مواقف تبادل الدفعات حيث يتم ملء الرصيد النفسي العاطفي بين الأشخاص، قد يشعر الفرد بالحزن إذا كانت هذه الدفعات سلبية كالضرب، أو يشعر بالغضب عندما تكون شرطية، وقد يشعر بالفرح والسعادة إذا كانت إيجابية كالابتسامة أو الاحتضان والتشجيع. وعندما يدرك الفرد هذه المشاعر فيسميها ويعرف سببها ويفهم استجابة جسمه لتأثيراتها، يكون قد حقق الوعي الانفعالي (Emotional Awareness) والذي يشير إلى القدرة على مراقبة المشاعر وتمييزها وتحديد أسلافها وفهم الارتباطات الفيزيولوجية والجوانب السلوكية للتجربة الانفعالية (Rieffe et al, 2008, p.2).

ينمي الأفراد هذه القدرة منذ السنوات المبكرة أثناء التنشئة الأسرية والاجتماعية، إذ تظهر النتائج أن الأفراد بعمر 2-6 سنوات يتعلمون الكلمات التي تتوافق مع مشاعرهم ليتمكنوا من تسمية مشاعرهم في المواقف بشكل صحيح. وفي العديد من العائلات يتم تسمية المشاعر بشكل خاطئ أو يتم تجاهلها (English, 2014, p.84). مما ينعكس لاحقاً على توافق الأفراد ويؤثر على كفاءة أدائهم الانفعالي والاجتماعي.

يظهر مما سبق أن التعامل مع مستندات الحياة كجزء من المكون المعرفي، والوعي الانفعالي كجزء من المكون الانفعالي أساسيان في الشخصية، كما أن كلاهما يتحدد وفق سنوات الطفولة الأولى ما لفت نظر الباحثة لأهمية دراسة العلاقة بينهما، ففهم المرجعية المعرفية لسلوك الأفراد وما يرتبط بها من وعي لنوع الانفعالات التي يختبرونها قد يسهم في تنمية علاقات ناجحة وثابتة مع الآخرين، الأمر الذي يخدم بقية مكونات الشخصية مما يسهل وصول الأفراد لصحة نفسية أفضل.

ثانياً: مشكلة البحث:

يسأل الأفراد أنفسهم أحياناً لماذا تصرفت على هذا النحو؟ وما الذي جعلني أرفض أمراً مع أنني أرغب به؟ لماذا قررت الجلوس بمفردي مع أن الناس كثر من حولي؟ وأسئلة أخرى كثيرة تنتهي بالإجابة: بلا أعرف أو لا أدري. قد تكون الإجابة للتمويه وإخفاء السبب الأساسي، وقد تكون إجابة صادقة لأن الفرد لا يستطيع إيجاد تبرير لتصرفه أو شعوره.

ووفق بيرن (Berne, 1972) نحن لا نستطيع تبرير تصرفاتنا لأننا تلقينا القوانين التي تحكم سلوكنا في فترات مبكرة جداً من الحياة، وهي مخزنة الآن في منطقة ما قبل الوعي. أي أننا لا نستطيع تذكرها واسترجاعها دون مساعدة. أما فروش (2015، ص 25) فيقول: إن الإجابة بكلمة لا أدري على سؤال كيف تشعر سببها حماية الأنا من فيض الانفعالات غير المحتملة والمسببة للقلق.

وعند التدقيق في حياة الأفراد الذين عاشوا ظروفاً عصيبة بدأت بحربٍ خلفت دماراً كارثياً طال منازل الأفراد وأعمالهم وذكرياتهم وأسرهم وحتى أجسادهم في بعض الأحيان، تلتها جائحة كورونا والتي عمقت من قسوة الضرر السابق الناجم عن الحرب فزادت التباعد عن ما تبقى من الأهل، وضيقت أوقات العمل بسبب الحظر، وزادت من الأمراض والمشكلات الصحية، فابتعد الناس عن التأمل في ذواتهم وفهم تصرفاتهم وقراراتهم وأصبح هم الأفراد الوحيد النضال لترميم ما خلفته الأزمات. مما يزيد من احتمال البقاء في إطار القرارات القديمة (المستندات) والتي تعيق إمكانية التوافق مع الظروف المتغيرة والصعبة. كما أن

ترك الانفعالات الناجمة عن الضغوط المتزايدة لتتحكم بتصرفات الأفراد دون وعي بها يزيد من هذه الضغوط ويقلل من فاعلية الأفراد. وعلى الرغم من أهمية القرارات والانفعالات في الحياة اليومية إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي لدى الباحثين إذ وجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي جمعت بين المستندات والوعي وخصوصاً وفق مفهوم اريك بيرن للمستندات، ما دفعها لبحث وتقصي العلاقة بينهما.

مما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل هناك علاقة بين التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي لدى عينة من الراشدين؟

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. تعرف العلاقة بين التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي لدى أفراد العينة.
2. الكشف عن مستوى التعامل الايجابي مع مستندات الحياة لدى أفراد العينة.
3. الكشف عن مستوى الوعي الانفعالي لدى أفراد العينة.

رابعاً: أهمية البحث:

1. يعد البحث الحالي إضافة للمكتبة المحلية والعربية وخاصة أن الدراسات التي بحثت مستندات الحياة وفق نظرية بيرن مع الوعي الانفعالي غير متوفرة على حد علم الباحثة.
2. يفيد معرفة مستوى التعامل الإيجابي مع مستندات الحياة في تحديد درجة النضج والتوازن النفسي من خلال نوع القرار المستخدم في التعامل مع النواهي ضمن الرسائل الوالدية.
3. يفيد معرفة مستوى الوعي الانفعالي في تحديد نقاط القوة والضعف لدى أفراد العينة في المواقف الانفعالية

خامساً: أسئلة البحث:

1. هل توجد علاقة بين التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي لدى أفراد العينة؟
2. ما مستوى التعامل الايجابي مع مستندات الحياة لدى أفراد العينة؟
3. ما مستوى الوعي الانفعالي لدى أفراد العينة؟

سادساً: حدود البحث:

1- الحدود الموضوعية: التعامل الايجابي مع مستندات الحياة وعلاقته بالوعي الانفعالي.

2- الحدود الزمانية والمكانية: تم التطبيق بشكل الكتروني عبر نماذج جوجل في الفترة الممتدة بين شهري أيار و أيلول من عام 2021.

3- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من الشباب والراشدين الذين تراوحت أعمارهم بين (22- 50) عاماً.

4- الحدود المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص النتائج.

سابعاً: مصطلحات البحث:

1-**التعامل الايجابي مع مستندات الحياة:** محاولة الفرد للتخلص من الرسائل الوالدية المقيدة التي تلقاها الفرد في مرحلة الطفولة عبر إعادة القرار، على نحو يسمح ببناء الذات وشفائها (Erskin, 2010). **وتعرفها الباحثة إجرائياً** بتصرفات الفرد التي يستبدل بها السلوك اليائس والمتحدي والمدمر بسلوك يعبر عن الشعور بالقيمة، والأمان، والثقة، والانجاز، والنظر للذات والحياة برضا وتقبل. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التعامل الايجابي مع مستندات الحياة المستخدم في البحث.

2-**الوعي الانفعالي:** إنّه مهارات الفرد في تحديد وشرح وتمييز التجارب العاطفية الخاصة به وكذلك للآخرين، وهو أحد المهارات التي تؤثر على التجربة والاستجابة العاطفية، وهي ضرورية للنجاح في استخدام استراتيجيات تنظيم العاطفة

(Beveren et al, 2018, p.3). **وتعرفه الباحثة إجرائياً:** بقدرة الأفراد على تحديد مشاعرهم ومشاركتها مع الأخرين من خلال التعبير عنها وإدارتها وفق ما يقتضيه الموقف، مع إمكانية الوصول إلى أسبابها. ويقاس إجرائياً بالدّرجة التي يحصل عليها أفراد العيّنة على مقياس الوعي الانفعالي المستخدم في البحث.

ثامناً: الإطار النظري:

1- مستندات الحياة والتعامل الإيجابي (life scripts & positive dealing):

النص هو أحد المفاهيم الأساسية لتحليل المعاملات التي وصفها بيرن في البداية بالتعاون الوثيق مع ستينر. إنه قصة حياة يكتبها كل شخص لنفسه أثناء الطفولة (Stewart, 2014, p.8) . ويستند في تفسير هذه القصة للأحداث الخارجية والداخلية المؤثرة (Routledge, 1992, p.11). فيكون بمثابة روتين وجودي للفرد لا يخرج عنه (Vitor, 2018, p.69). يعتمد تكوين النص على مجموعة متنوعة من العوامل من أهمها الرسائل النصية التي نتلقاها من آبائنا ومقدمي الرعاية الآخرين طوال فترة نمونا، والتي تكون على عدة أشكال منها: النمذجة، الاقتراحات على شكل تلميحات وتشجع، الأذونات أو الأوامر، النواهي. إذ تعبر النواهي عن خيبة الأمل والإحباط والقلق والحزن أنا الطفل لدى الوالدين (English, 1975, p.74). وقد رأى المعالجون وفق نظرية تحليل المعاملات أن هناك تجمعات طبيعية للأوامر الزجرية أثناء العمل العيادي، فظهر إجماع لوضع النواهي في خمس فئات متميزة وهي: البقاء، والتعلق ، والهوية، والكفاءة، والأمن. وأعد مكنيل قائمة (McNeel, 1976) تتضمن الفئات الخمسة للأوامر الزجرية مع سلوكيات المواجهة (Budiša et al, 2012, p.2).

كما صنف ماكنيل التعامل مع هذه المستندات إلى أربعة فئات وهي: التعامل اليائس الذي يشير إلى سلبية الفرد في التعامل مع المستندات فيستسلم لها دون أي محاولة للتخلص منها. والتعامل المتحدي الذي يعبر فيه الفرد عن رغبته في التخلص من المستند بطريقة استعراضية أقرب للمثالية، يتحدى فيها الفرد الآخرين والعالم من حوله. وعندما يفشل الفرد بطريقة التعامل المتحدي قد يلجأ إما للتعامل المدمر والذي ينتقم فيه الفرد من نفسه لأنها فشلت في التعامل، ومن الآخرين الذين كانوا سبب تلقيه المستندات فيدمرها. أو يتعامل على نحو إيجابي مع هذه المستندات ويتخذ قراراً بحماية الذات، والعمل على استبدال صوت العقاب الوالدي بأفكار علاجية لها صفة القبول بسعادة ورضا (McNeel, 2010)

2-الوعي الانفعالي (Emotional Awareness):

يعتبر الوعي الانفعالي أحد المتغيرات النفسية الحديثة التي حظيت باهتمام المختصين في مجال وصف وفهم الاضطرابات والمشكلات النفسية، لكونه أحد المتغيرات المسؤولة عن تنظيم السلوكيات الوجدانية خاصة في مجال تناول وتكوين وتفسير المعلومات والمواقف ذات الطابع الانفعالي، لتبدو منطقية وقابلة للتعامل السهل والميسر للاستجابات النفسية والسلوكية والمعرفية على نحو صحيح. إذ يشير الوعي الانفعالي إلى عملية الانتباه التي ترتبط ببعض الوظائف التفسيرية والتقييمية. تمكن عملية الانتباه هذه من مراقبة عواطفنا ومن التمييز بين المشاعر المختلفة بالمعنى النوعي لتحديد أصولها والاعتراف بالارتباطات الفسيولوجية والجوانب السلوكية لتجربة الانفعال (Rieffe et al, 2008, p.2). يتكوّن الوعي الانفعالي من عدة أبعاد، أولاً: تمييز المشاعر: وهي مهارة تصنيف الخبرة الانفعالية بدرجة عالية من الخصوصية. وتُعرَّف أحيانًا بأنها القدرة على التفريق بين المشاعر المنفصلة وتحديد أسلافها (Lahaye et al, 2011, p.418). ثانياً: التعبير عن المشاعر (إظهارها ومشاركتها للآخرين): إنها القدرة على تحديد وتسمية التجربة العاطفية الداخلية ونقلها للخارج. لذلك يختلف تمييز المشاعر عن التعبير الانفعالي في أن التمييز لا يتضمن بالضرورة عرضًا خارجيًا، بل اعترافاً معرفياً داخلياً بالمشاعر الموجودة (Kranzler et al, 2015, p.21). ثالثاً: فهم مشاعر الآخرين والانتباه لها: يشير فهم المشاعر عموماً إلى تحديد المقصود من المشاعر المعقدة والصعبة، إضافة للقدرة على إدراك عملية الانتقال والتحول من إحدى المشاعر للأخرى، وهي تندرج ضمن مهارة التعاطف المتضمنه وعي وفهم مشاعر الآخرين وتقديرها ومراعاته والاهتمام بها (جراد، 2013، ص31).

رابعاً: الوعي الجسمي: وينطوي على تركيز الانتباه للحاجات الجسميّة ومراقبة عمل أجهزة الجسم لوظائفها والتركيز على الإحساسات الداخلية كالحرارة والبرودة والألم والتوتر العضلي لنتمكن من خفض التوتر والضغوط (راتب، 2004، ص584). خامساً: تحليل المشاعر: ويعرّف بالقدرة علي رؤية وتفهم الارتباط بين ما يشعر به المرء والطريقة التي يتصرف بها تجاوبًا مع هذه الانفعالات والمشاعر. سادساً: إدارة المشاعر والانفعالات: وجعلها ملائمة للموقف للتخلص من جموح القلق والتشاؤم والتوتر وتبعات الفشل (الساعدي، 2004، ص22).

تاسعاً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1–دراسة قويدر وأحمدي (2013): بعنوان" القمع الانفعالي وعلاقته بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من طلبة جامعة البليدة"

هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجية القمع الانفعالي كأحد أبعاد الوعي الانفعالي والمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة مكونة من (358) طالباً في جامعة البليدة. واستخدمت الباحثتان مقياس القمع الانفعالي لوينبرجر (low Weinberger, 1979)، ومقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ (Jeffrey young, 2005). وتوصلت الدراسة في نتائجها وجود علاقة سالبة بين القمع الانفعالي والمخططات المبكرة غير المتكيفة لكونها استراتيجية مرتبطة بالحفاظ على صورة الذات وتتفادي التأثير السلبي الناجم عن المخططات المبكرة غير المتكيفة.

2–دراسة بيفرن وآخرون (Beveren et al, 2018): " Emotional awareness, emotion regulation, and depressive symptoms in youth.

" الوعي الانفعالي والتنظيم الانفعالي والأعراض الاكتئابية لدى الشباب"

تناولت الدراسة تنظيم الانفعال (ER) كآلية أساسية في الوعي الانفعالي وعلاقته بالاكتئاب. وبحثت فيما إذا كانت استراتيجيات (ER) تكيفية أو غير قادرة على التكيف، وإذا كانت عامل وسيط بين الوعي الانفعالي وأعراض الاكتئاب. طبقت الدراسة على 220 شابًا قاموا بملء مجموعة من الاستبيانات وهي مقياس رايف (Rieffe) لتقييم الوعي الانفعالي، ومقياس ستيوارت (stewart) لقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال، وقائمة بيك (beck) لرصد الأعراض الاكتئابية. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة مباشرة بين الوعي الانفعالي وأعراض الاكتئاب وإنما من خلال استرتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية، بينما لم يتم العثور على أي دليل للدور الوسيط لاستراتيجيات (ER)غير القادرة على التكيف في هذه العلاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، كما تنوعت العينات بين عاديين ومرضى نفسيين وطلاب. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد المنهجية والأهداف، وتميزت عنها باستخدام أدوات مختلفة لقياس التعامل الايجابي مع المستندات ضمن نظرية تحليل المعاملات.

عاشراً: منهج البحث وإجراءاته:

1– **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لأنه اكثر المناهج ملاءمة لطبيعة مشكلة البحث وأهدافه، والذي يشير إلى التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2007، ص 370).

2–إجراءات البحث: قامت الباحثة بالاطلاع على التراث النظري الخاص بمستندات الحياة والتعامل الايجابي معها وفق نظرية بيرن لتحليل المعاملات والمتعلق أيضاً بالوعي الانفعالي. ثم طبقت الأدوات التي أعدتها بعد خضوعها للتحكيم على (30) فرداً (17 من الذكور و 13 من الإناث) كعينة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات. وفيما بعد تم

استكمال تطبيق البحث على أفراد العيّنة، وأخيراً قامت الباحثة باستخلاص النتائج وتفسيرها ووضع التوصيات والمقترحات في ضوئها.

3–مجتمع البحث وعينته: يتمثّل مجتمع البحث بجميع الراشدين المتواجدين في سورية حتى شهر أيلول من عام 2021 . أما عينة البحث فقد تم سحبها بطريقة عشوائية وبلغ عددها (115) راشداً، تراوحت أعمارهم بين (22–50) عاماً، يقيمون في المحافظات السورية .

4–**أدوات البحث:** استخدمت الباحثة أداتين وهما:

1–مقياس مستندات الحياة/ النواهي(life script questionnaire/ injunctions)

بعد أن راجعت الباحثة الأدوات المتعلقة بمستندات الحياة اختارت مقياس ماكنيل (Mcneel, 2010) – الموضح في الملحق رقم (1)–. يتكون المقياس من (25) عبارة موزعة على خمسة أبعاد: البعد الأول البقاء على قيد الحياة ويشمل (5) مستندات، البعد الثاني التواصل مع الآخرين ويتضمن (6) مستندات، ثم بعد الهوية فيه (4) مستندات، و(4) مستندات في بعد الكفاءة، وأخيراً (6) مستندات لبعد الأمن.

الخصائص السيكومترية لمقياس مستندات الحياة:

1)دراسة الصدق: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس على طريقتي صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي وهي على النحو التالي:

***صدق المحكمين:** استعانت الباحثة بآراء المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات سورية، وتلخصت ملاحظاتهم حسبما أشار إلى ذلك 70% من المحكمين باختصار المقياس وجعله موحداً دون أبعاد مع مراعاة مستوى أفراد العينة التعليمي والعمري. وتعديل الصياغة اللغوية للجمل المفتاحية الخاصة بكل مستند حتى لا تكون إيحائية. وبعد تعديلات المحكمين أصبحت أداة مستندات الحياة مكونة من (16) عبارة دون أبعاد، ثم طبقت الباحثة المقياس بصورته المعدلة على العينة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية للأداة.

***صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكانت النتائج تشير إلى أن جميع العبارات ذات ارتباطات قوية ودالة مع الدرجة الكلية للمقياس إذ تراوحت قيم الارتباطات بين (0.23– 0.62).

2)دراسة الثبات لمقياس مستندات الحياة: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ(Cronbach"s Alpha)، الذي بلغت قيمة الثبات فيه (0.70) أما الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split–half) فبلغت (0.72) وهي قيم مناسبة لتطبيق الأداة على عينة البحث.

3)الصورة النهائية لمقياس مستندات الحياة: أصبح مقياس مستندات الحياة في صورته النهائية–كما هو موضح في الملحق رقم(2)– مكوناً من (16) مستند ولكل منه أربعة قرارات تتدرج من السلبية للإيجابية (قرار يائس، قرار تحدي، قرار مؤلم ومدمر، قرار صحي وبناء) بحيث كلما ازادت درجة المفحوص ازدادت قدرته للتعامل بايجابية مع مستندات الحياة لديه. وتعتبر الدرجة (16) الحد الأدنى لدرجات المفحوص، والدرجة (64) الحد الأعلى. أما المتوسط الفرضي للأداة والذي نحصل عليه من حساب متوسط القيم الخاصة بمدرج الإجابات، ثم ضربه بعدد بنود الأداة فهو (32)

2–مقياس الوعي الانفعالي (Emotional Awareness Scale)

راجعت الباحثة بعض المقاييس المستخدمة في الدراسات الخاصة بالوعي الانفعالي أو أحد أبعاده واستفادت من عدة مقاييس بنت منها الباحثة أداة البحث الحالي بصورتها الأولية – الموضحة في الملحق رقم (3)–، والتي تضمنت (69) عبارة موزعة على(7) أبعاد وهي: تمييز المشاعر، إظهار المشاعر، المشاركة اللفظية للمشاعر، الوعي بالجسد، الانتباه لمشاعر الآخرين، تحليل المشاعر، السيطرة على المشاعر (تدريب مشاعر–قمع المشاعر– كبت المشاعر).

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الانفعالي:

1)دراسة الصدق: تم اعتماد صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، للتحقق من صلاحية الأداة لقياس الوعي الانفعالي، وهي على النحو التالي:

***صدق المحكمين:** عرضت الباحثة المقياس بشكله الأولي على (19) من المحكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السورية وخارجها لإجراء ما يرونه مناسباً، فتم حذف وتعديل ما اتفق عليه 70% من المحكمين وإضافة (9) عبارات الأداة. كما اقترح المحكمون دمج بعدي إظهار المشاعر والمشاركة اللفظية للمشاعر لتقارب عباراتهما. وبهذا أصبح عدد عبارات المقياس (37) عبارة موزعة على (6) أبعاد، ثم طبقت الباحثة المقياس بصورته المعدلة على العيّنة استطلاعية وبناء عليها تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة.

***صدق الاتساق الداخلي:** تم حسابه درجة ارتباط العبارة مع بعدها وكانت النتائج تشير إلى درجات ارتباط جيدة إذ تراوحت القيم بعد حذف (5) عبارات من كل من البعد الأول والثالث والرابع والسادس بين (0.29– 0.75). وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس الكلي (32) عبارة موزعة على ستة أبعاد.

2) دراسة الثبات لمقياس الوعي الانفعالي: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ (Cronbach"s Alpha)، وبلغت قيمته (0.79)، أما بطريقة التجزئة النصفية (Split–half) فقد بلغت (0.82) وهي قيم جيدة وتدل على ثبات مناسب للمقياس ما يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

3)الصورة النهائية لمقياس الوعي الانفعالي: أصبح مقياس الوعي الانفعالي في صورته النهائية – الواردة في الملحق رقم (4)– مكوناً من (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: (8) عبارات تقيس بعد تمييز المشاعر والأحاسيس، و(7) عبارات تقيس بعد إظهار المشاعر والتعبير عنها و(10) عبارات في البعد الثالث وتقيس الانتباه للمشاعر وتحليلها، وفي البعد الرابع (7) عبارات تقيس السيطرة على المشاعر. بحيث تحمل البنود السلبية الأرقام التالية: (3، 8، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 25) وتأخذ الإجابة بنعم الدرجة=1، وأحياناً=2، والإجابة لا =3، أما باقي البنود فهي موجبة وتعكس معها قيمة الإجابات بحيث كلما ازدادت درجة المفحوص ازداد الوعي الانفعالي لديه. وتعتبر الدرجة (32) الحد الأدنى لدرجات المفحوص، والدرجة (96) الحد الأعلى. وتشير الدرجة (64) إلى المتوسط الفرضي لهذه الأداة وهي حاصل ضرب القيمة (2) بعدد بنود المقياس (32).

إحدى عشر: نتائج البحث:

نتائج التساؤل الأول: هل توجد علاقة بين التعامل الإيجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي لدى أفراد العينة؟

وللتحقق من هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (1): العلاقة بين التعامل الإيجابي مع مستندات الحياة وأبعاد الوعي الانفعالي

البعد	مستندات الحياة ن=115			
	عدد البنود	الارتباط	Sig	القرار
تمييز المشاعر	4	0.172*	0.027	دالة
إظهار المشاعر ومشاركتها	7	0.353**	0.000	دالة
وعي جسمي	4	0.210**	0.007	دالة
الانتباه للمشاعر	4	0.223**	0.004	دالة
تحليل المشاعر	6	0.255**	0.001	دالة
السيطرة على المشاعر	7	0.448**	0.000	دالة

الدرجة الكلية للمقياس	32	0.495**	0.000	دالة

من خلال قيم الارتباط الواردة في الجدول السابق يظهر وجود علاقة ذات دلالة بين التعامل الايجابي مع مستندات الحياة والوعي الانفعالي بجميع أبعاده. أي كلما زادت درجة المفحوص في التعامل الايجابي مع المستندات الحياة لديه وكانت استجابته بناءة وصحية، كلما كان لديه وعي انفعالي وازدادت قدرته على تسمية المشاعر والأحاسيس وتمييز أثرها على الجسم. كما تكون قدرته على إظهار المشاعر ومشاركتها مع الآخرين من خلال الانتباه لحركات الجسد ولغة المشاعر غير اللفظية، إضافة لفهم من أين أتى هذا الشعور، وكيف أستطيع إدارته دون كبته أو قمعه. وهذا يختلف مع دراسة (قويدر وأحمدي، 2013). وتفسر الباحثة ذلك بأن الفرد عندما يقوم بتمثيل السيناريو الخاص به، فإنه يختار بشكل غير واعي السلوكيات التي تقربه من المكافأة (الدفعات) على هذا السيناريو وقد يكون ذلك عبر قرار يائس أو مدمر أو متحد. ولأن معظم الناس ليسوا على دراية بخط حياتهم، لكنهم يدركون أن لديهم مشكلة في الحياة، صعوبة أو صراع. فيعبرون عن ذلك بانفعالات غير مفهومة أو زائدة ومتطرفة أو يختارون الحصول على الدفعات عبر الغضب للفت الانتباه أو الحزن لإشعار الطرف الآخر بالذنب. لذلك هم بحاجة لوعي انفعالي يجعلهم يدركون من خلال تسمية الشعور وتحليل سببه وغيرها من القدرات التي تندرج ضمن الوعي الانفعالي التي تسهل بدورها الوصول للخبرة القديمة (المستند) المسؤول عن جعلهم يتصرفون على هذا النحو. فالمستندات أساس تصرفاتنا الحالية التي لا نجد تفسيراً لها. هذه الرسائل تكون غالباً على المستوى النفسي أي غير لفظية وتحمل كماً كبيراً من المشاعر يمكن للفرد أن يفهمها إذا كان لديه وعياً انفعالياً مناسباً فكلما زاد التعامل الايجابي مع المستندات عبر قرار التعافي والشفاء كان ذلك مرتبطاً بوعي انفعالي عال بالمقابل.

نتائج التساؤل الثاني: ما مستوى التعامل الإيجابي مع مستندات الحياة لدى أفراد العينة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة، ضمن برنامج (spss) الإحصائي، والذي يمكّن من مقارنة متوسط درجات أفراد العينة مع المتوسط الفرضي للأداة. وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية لمقياس مستندات الحياة (ن=115)

عدد البنود	المتوسط الفرضي	متوسط درجات العينة	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	Sig	القرار
16	40	49.93	7.174	17.774	164	0.000	دالة

تظهر النتائج فيي الجدول السابق أن قيمة (sig=0.00) وهي أصغر من (0.05)، كما أن متوسط درجات أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي للأداة مما يعني أن تعامل أفراد العينة مع مستندات الحياة ذات الصيغة الناهية ضمن التعامل الايجابي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوديسا وآخرون (Budiša et al, 2012) التي أشارت إلى أن الأفراد العاديين هم الأقل امتلاكاً للنواهي ويتعاملون بإيجابية معها إن وجدت. وهذا يعني أن أفراد العينة قد تمكنوا من إيجاد طريقة للمواءمة وذلك باتباع الرسائل الوالدية ذات الصيغة الناهية مع تلبية الاحتياجات الخاصة قدر المستطاع، أو من خلال التحرر من هذه الرسائل عبر الجهود الشخصية والعلاجية بدل الاستسلام لها بقرار يائس يولد الاكتئاب أو عبر سلوك مضاد ملئ بالتحدي غير المريح. كما أن حرص أفراد العينة على امتلاك قرارات بناءة وصحيّة في التعامل مع المستندات الناهية قد يكون ناجماً من حرص هؤلاء الأفراد على مستنداتهم وتمسكهم بها لكونها تعطي معنى للوجود، كما أنها تساعد على التكيف الاجتماعي عبر اتباع الأساليب الوالدية، وتمنح الفرد طريقة مقبولة لتنظيم الوقت واختصار الجهد المبذول في القيام بالأشياء. بمعنى أنهم لمسوا الآثار الإيجابية من وجود المستندات في حياتهم فحافظوا عليها بأقل الخسائر. وساعدهم في ذلك الظروف المحيطة التي قد يشعر الفرد حيالها بالضعف والعجز فيبحث عن مصادر القوة الداخلية المتجهة نحو فهم الذات وتحرير طاقاتها.

نتائج التساؤل الثالث: ما مستوى الوعي الانفعالي وأبعاده لدى أفراد العينة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة، لمقارنة متوسط درجات أفراد العينة مع المتوسط الفرضي للأداة. وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والدرجة الكلية لمقياس الوعي الانفعالي وأبعاده (ن=115)

البعد	المتوسط الفرضي	متوسط درجات العينة	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	Sig	القرار
تمييز المشاعر	8	14.27	1.989	14.678	164	0.000	دالة
إظهار المشاعر ومشاركتها	14	13.22	3.020	-3.325-	164	0.001	دالة
وعي جسمي	8	11.61	1.738	11.917	164	0.000	دالة
الانتباه للمشاعر	8	12.64	1.562	21.679	164	0.000	دالة
تحليل المشاعر	12	15.24	1.942	21.450	164	0.000	دالة
السيطرة على المشاعر	14	18.30	3.011	9.825	164	0.000	دالة
الدرجة الكلية للمقياس	64	85.30	7.941	34.458	164	0.000	دالة

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن قيمة (sig) في الدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاده أصغر من (0.05) أي أن ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة له دلالة إحصائية. ويمكن القول بأن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد وأعلى من المتوسط في الوعي الانفعالي وجميع أبعاده. وترجع الباحثة ذلك لكون الفئة العمرية وهي الرشد تتميز بالقدرة على إدارة الذات وفهمها على المستوى الانفعالي فالخبرات المختلفة كالعمل والزواج وتغيير مكان السكن بسبب النزوح والتعرف على بيئات اجتماعية جديدة قد يرافقه تغيير في الوعي الانفعالي وخصوصاً بالنسبة للأفراد الذين تتراوح اعمارهم بين (22–32) يكونون أكثر مرونة في تقبل التغيير والتأقلم أسرع مع ما تفرضه الظروف الاجتماعية على وجه الخصوص لكونها مرحلة تتسم بالتعلق بالأقران وتقليد القدوة. كما أن الفترات العصيبة التي مر بها أفراد العينة جعلتهم يألفون الحديث عن مشاعرهم المرتبطة بهذه الفترات. فالشاب الذي شارك أصدقائه لحظات النزوح والراشد الذي أصبح قادراً على فهم سبب الشكاوى البدنية لديه بعد أن فقد زوجته أو أحد أبنائه يعني أنه يتمتع بوعي انفعالي جيد يتيح له التعامل مع ذاته والآخرين بشكل أفضل.

اثنا عشر: التوصيات: توصي الباحثة بما يلي:

1- تعزيز المستوى الجيد لأفراد العينة في كل من مستندات الحياة والوعي الانفعالي من خلال تنمية مهارة رعاية الذات واليقظة الذهنية.

2- تزويد باقي فئات المجتمع بأساليب التعامل الايجابي مع المستندات عبر البرامج النفسية وذلك لدورها في تحسين التعامل الايجابي أيضاً مع الانفعالات.

ثلاثة عشر: بحوث مقترحة: تقترح الباحثة وفقاً لنتائج البحث الحالي الموضوعات التالية:

1- دراسة التعامل الايجابي مع مستندات الحياة وعلاقته بالوعي الانفعالي لدى مصابي الحرب.

2- دراسة فاعلية برنامج علاجي قائم على نظرية تحليل المعاملات بتحسين الوعي الانفعالي عبر التعامل الايجابي مع مستندات الحياة.

المراجع

أ) المراجع العربية

1. رابط نموذج جوجل الخاص بالدراسة الاستطلاعية
https://docs.google.com/forms/d/1J7B1tzoB_ZJheixNXZ_BW4Bu5JOj2Ix6Ys9Wj-09Nv4/edit
2. راتب، أسامة (2004). **النشاط البدني والاسترخاء مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة**. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (31)، دار الفكر العربي، القاهرة
3. الساعدي، مؤيد (2004). **إدارة الشعور في منشات العمال**. At: Https://www.Researchgate.Net/Publication/32086466
4. فروش، ستيفن (2015). **المشاعر** ترجمة: عبد الله العسكر. المركز القومي للترجمة، القاهرة.
5. قويدر، أمينة وأحمدي، خولة (2013). **القمع الانفعالي وعلاقته بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من طلبة جامعة البليدة**. مجلة العلوم الانسانية والنفسية، الجزائر
6. ملحم، سامي. (2010). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. دار المسيرة، عمان

ب) المراجع الأجنبية

1. Berne, E. (1964). **Games People Play: The Psychology of Human Relationships**. Grove Press, New York
2. Berne, E. (1972). **What do you say after you say hello? The psychology of human destiny**. Grove Press, New York
3. Beveren Marie-Lotte, Goossens Lien, Volkaert Brenda, Grassmann Carolin, Wante Laura, Vandeweghe Laura, Verbeken Sandra, Braet, Caroline (2018). **Emotional awareness, emotion regulation, and depressive symptoms in youth**. European Child & Adolescent Psychiatry-Springer,vol. 1, No.11, P.1
4. Budiša Danijela, Gavrilov-Jerković Vesna, Dickov Aleksandra, Vučković Nikola, Sladjana Mitrovic (2012). **The presence of injunctions in clinical and non-clinical populations**. International Journal of Transactional Analysis Research, Vol 3, No 2, p. 27- 37
5. English, fanita (1975). **How are you? And how am i? ego state and inner motivators**.Transactional Analysis Journal, v.30, n .4, p.260- 269
6. English, fanita (2014). **A Summary of Transactional Analysis Concepts I Use-Excerpted from "How Did You Become a Transactional Analyst?"2005**". Transactional Analysis Journal, , vol. 35, no. 1, p. 78-88
7. Erskin, Richard G (2010). **Life scripts: unconscious relational patterns and psychotherapeutic involvement**. published by Karnac Books, London

8. Kranzler Amy, Young Jami F., Hankin Benjamin L., John R. Z. Abela, Elias Maurice J.,& Selby Edward A (2015). **Emotional Awareness: A Transdiagnostic Risk Factor for Internalizing Symptoms in Children and Adolescents** .Rutgers University, New Jersey
9. Lahaye Magali, Mikolajczak Moïra, Rieffe Carolien, Lidón Villanueva, Nady Van Broeck, Bodart Eddy & Luminet Olivier (2011). **Cross-Validation Of The Emotion Awareness Questionnaire For Children In Three Populations**. Journal Of Psychoeducational Assessment, Vol.29, No.5, p.418– 427
10. McNeel, JR. (2010). **Understanding the Power of Injunctive Messages and How They Are Resolved in Redecision Therapy**. Transactional Analysis Journal, Vol. 40, No. 2, p.159-169.
11. Rieffe Carolien ,Oosterveld Paul ,Miers Anne C. ,Mark Meerum Terwogt ,Verena Ly (2008). **Emotion Awareness And Internalising Symptoms In Children And Adolescents**: The Emotion Awareness Questionnaire Revised Personality And Individual Differences, vol.1, no.6
12. Routledge, Petruska (1992). **Transactional analysis Psychotherapy An integrated approach**. London And New York publishing
13. Stewart, I (2014). **Transactional analysis counselling in action**. 4th edition. sage publications, usa
14. Vitor ,A Merhy (2018). **Autonomy or Dependence: Working with Therapeutic Symbiosis in the Non-Psychotic Therapist-Client Relationship**. International Journal of Transactional Analysis Research & Practice Vol.9, No.2, p. 64- 71

مستوى معرفة المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد وعلاقتها ببعض المتغيرات

بشرى عويجان * د. مها زحلوق **

(الإيداع:23 أيار 2022،القبول:19 تموز 2022)

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد، وعلاقتها بمتغيري التخصص العلمي وسنوات الخبرة، تألفت عينة البحث من (51) معلماً في عدد من مراكز التربية الخاصة وباستخدام استبانة للتعرف على مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد إعداد الباحثة توصلت نتائج البحث إلى أن مستوى معرفة المعلمين بمهارات التقليد يقع ضمن المستوى المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين باختلاف التخصص العلمي ولصالح اختصاص التربية الخاصة، فضلاً عن وجود فروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي أكثر من 6 سنوات.

الكلمات المفتاحية: (مهارات التقليد، اضطراب طيف التوحد، المعلمين).

*طالبة دكتوراه، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

**مدرسة، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

The level of knowledge of teachers working with children with autism spectrum disorder with imitation skills and their relationship to some variables

Boushra Owejan* **Maha Zahlouk****

(Received:23 May 2022 ,Accepted:19 July 2022)

Abstract:

The aim of the research is to identify the level of knowledge of teachers of children with autism spectrum disorder with imitation skills, and their relationship to the variables of scientific specialization and years of experience. Imitation prepared by the researcher The results of the research concluded that the level of teachers' knowledge of imitation skills is within the average level, and the results indicated that there are statistically significant differences between the average grades of teachers according to different scientific specialization and in favor of special education, in addition to the existence of differences according to the variable number of years of experience in favor of those with More than 6 years.

Keywords: imitation skills, autism spectrum disorder, teachers.

*PhD, student, Special Education Department, Faculty of Education, Damascus University, Syria.

** Professor in Special Education Department, Faculty of Education, Damascus University, Syria.

أولاً- المقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد(Autism Spectrum disorder) من أحدث فئات التربية الخاصة نسبياً، وقد اجتهد الباحثون في وضع تعريف له وقد تعددت هذه التعريفات واختلفت باختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية التي ينتمون إليها، إلا أن هذه التعريفات تتفق على وصف أعراض اضطراب طيف التوحد وعلى تسميته كمتلازمة(syndrome) وليس كمرض أو كإعاقة ذهنية.

ويعتبر ليوكانر(Leo Kanner,1943) أول من قدم تعريفاً واضحاً لاضطراب طيف التوحد فقد عرفه على أنه اضطراب يظهر في مرحلة مبكرة من العمر، يظهر الأطفال المصابون به انعزالية توحدية مفرطة، تأخر واضطراب في اللغة، حب للروتين وكره شديد للتغير، حساسية مفرطة تجاه المثيرات الخارجية، تنوع محدود للنشاط العفوي والتلقائي، سلوكيات نمطية متكررة وضعف في القدرة على التخيل(Lovallo,2009,p1-3).

ويعتبر القصور في مهارات التقليد من أهم الجوانب التي تميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن غيرهم من الأطفال ذوي الإعاقة، حيث أن القصور في مهارات التقليد من المظاهر المبكرة في تشخيص اضطراب طيف التوحد وهذا ما أكدته دراسات (Schwartz&Bravo,2021)،(Vivanti&Hamilton,2015)، (Karlen,2014)،(Ingersoll&Scheibman,2006)، فلأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور بالغ وملحوظ في مهارات التقليد ويؤثر ذلك في عملية تدريبهم وتعليمهم، ولكن من خلال تدريب الطفل بشكل منظم حسب قدراته والتدرج في التدريب على المهارات من الأسهل إلى الأصعب يظهر تحسناً ملحوظاً.

ولذلك كان من الضروري التعرف على مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد بهدف تصميم برامج تربوية لاكساب الأطفال تلك المهارات، فمعرفة تلك المهارات من قبل المعلمين سيساهم برفع جودة الخدمات المقدمة لهذه الفئة، وبالتالي سينعكس بشكل إيجابي على تطور أداء الأطفال لأن مهارة التقليد هي مهارة أساسية لتعلم المهارات الأخرى وعدم العمل عليها وفقاً للتدرج المناسب سينعكس سلباً على أداء الأطفال وتطورهم في جميع المهارات الأخرى.

ثانياً- مشكلة البحث وأسئلته:

تعتبر مهارات التقليد من المهارات الهامة جداً لأنها توفر الأساس لتعلم مهارات أكثر تعقيداً مثل مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية، حيث يبدأ الأطفال في طور النمو عادة في إظهار مهارات التقليد خلال الأيام الأولى من الحياة ويستمرون في تطوير مجموعة واسعة من مهارات التقليد من خلال تفاعلهم مع الناس والبيئة.

وتستمر مهارات التقليد في التطور طوال فترة الطفولة وتتوسع لتوفر الأساس لتعلم اللغة والسلوكيات المعقدة الأخرى، على سبيل المثال في عمر(12) شهراً يكون الأطفال قادرين على فهم السلوك على أنه هادف وكذلك تقليد السلوك بنفس النية، علاوة على ذلك عند بلوغ عمر(30) شهراً يظهر الأطفال معرفتهم بمعايير التواصل المتبادل في قدرتهم على التقليد، في حين أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لا يطورون مهارات التقليد بشكل طبيعي(Karlen,2014,p22).

فالقدرة على التقليد تتطلب مهارات عديدة إذ يجب أن نرى ونتذكر ونعالج تفاصيل الحركة بما في ذلك المعلومات الحركية والعاطفية، ثم يكون علينا أن نؤدي الحركة ونطابقها إلى أقرب قدر ممكن مع الحركة الأصلية، وعلينا أخيراً أن نصحح أي خطأ نلاحظه فهذه العملية تتطلب توحيد جوانب عديدة من المعلومات في نفس الوقت.

وفقاً لما سبق وما تتطلبه القدرة على التقليد نجد أنه لا عجب أن يعاني الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد من صعوبات في مهارات التقليد، وهذا ما قد يشكل عائقاً كبيراً أمام التعلم لأن الجانب الأكبر من التعلم لا سيما في المراحل الأولى من حياة الطفل يحدث نتيجة التقليد(وفاء،2004،ص353).

ولقد وجد من خلال الأبحاث كدراسة(Karlen,2014) ودراسة(Jones,2009)، التي أجريت عن الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد أنهم يعانون من صعوبات في أنواع التقليد المختلفة(تقليد عمل يجري على أشياء، تقليد حركات الأشخاص، التقليد اللفظي، التقليد الفوري، التقليد المؤجل)، إلا أن هذه المهارات لا تنعدم لديهم تماماً وهناك أنواع من التقليد أصعب من غيرها فمثلاً تقليد رفع الذراعين أصعب من تقليد ضغط زر على لعبة(وفاء،2004،ص354).

مما سبق يتضح أهمية أن يعلم معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أنواع مهارات التقليد وصعوباتها لدى هذه الفئة من الأطفال، لأن ذلك سينعكس على طريقة تقديم المعلومات لهم وتسلسل إعطائها، فالأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد قادرين على تعلم هذه المهارات إذا قدمت لهم بمستوى متدرج من الصعوبة وبشكل يراعي نقاط القوة والضعف لديهم.

مما سبق وجدت الباحثة أنه من الضروري تقسي مستوى معرفة المعلمين بمهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثالثاً– أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

– أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد التي عانت ولا تزال من ضعف في تطبيق البرامج المقدمة له.

– تعد الدراسة الحالية من بين الدراسات الأولى–على حد علم الباحثة– في البيئة المحلية التي تناولت مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد.

– يساعد هذا البحث معلمي التربية الخاصة والمختصين في تصميم برامج تربوية تستند على مهارات التقليد التي يجب أن يتقنها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حتى يتمكنوا من اتقان المهارات الأخرى.

رابعاً– أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1– الكشف عن مستوى معرفة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد.

2– تقصي درجة الاختلاف في مستوى المعرفة لدى المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد باختلاف(المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

خامساً– أسئلة البحث:

1. ما مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد باختلاف المؤهل العلمي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

سادساً– مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1–الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد(Children With Autism Spectrum Disorder):

هم الأطفال المصابون باضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي (وظيفي)في الدماغ يظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويتميز فيه الأطفال بالفشل في التواصل مع الآخرين، وضعف واضح في التفاعل، وعدم تطوير اللغة بشكل مناسب، وسلوك نمطي ومتكرر وذخيرة محدودة من الاهتمامات والنشاطات إضافة إلى الاضطرابات الحسية (DSM–5,2013,P50–51).

ويعرف أطفال اضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنهم مجموعة من الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة"آمال، مركز المستقبل لذوي الاحتياجات الخاصة، مركز خبرات لذوي الاحتياجات الخاصة "، والذين تم تشخيصم بناء على اختبارات تلك المراكز.

2– مهارات التقليد (Imitation skills):

يعرف التقليد عموماً على أنه وسيلة ينسخ الأفراد بواسطتها سلوك شخص آخر ويحاكون الخصائص الفيزيائية والدلالات وله عدة أنواع:

I. تقليد عمل يجري على أشياء وينطوي على تقليد شخص وهو يمارس عملاً معيناً على شيء كضغط زر على لعبة(Karlen,2014,p1).
II. تقليد حركات الأشخاص: ويتضمن تقليد حركات بسيطة كرفع اليد أو تنسيق حركات متعددة كرفع اليدين معاً، بالإضافة إلى تقليد حركات الوجه
III. التقليد اللفظي: ويتضمن تقليد الأصوات والكلمات(وفاء،2004،ص353–354).

ويمكن تصنيف هذه الأنواع على أنها مفردة(سلوك واحد)أو متسلسلة(سلسلة من الحركات)، وكذلك تصنف على أنها فورية أي تقليد سلوك بعد رؤيته فوراً، أو مؤجلة أي تقليد سلوك ما تمت مشاهدته في فترة سابقة وذلك بعد مرور فترة زمنية أقلها خمس دقائق وأطولها أيام وأسابيع، وكذلك يمكن أن تصنف أنواع التقليد على أنها تحدث بشكل عفوي أي تحدث دون مطالبة أو مستثارة أي تحدث بعد توجيه مباشر (Karlen,2014,p1).

أما التعريف الإجرائي لمهارات التقليد في هذا البحث: فهي مجموعة المؤشرات التي تصدر عن الطفل والتي تشير إلى وجود قصور في مهارات التقليد، كعدم قدرة الطفل على تقليد الحركات الكبرى" رفع اليد مثلاً"، والحركات الدقيقة "كحركات الأصابع" وتقليد طريقة استخدام الأشياء" كالتحريك بالملعقة مثلاً، وعدم قدرته على التقليد اللفظي" كتقليد الأصوات والكلمات" .

3–معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد:

وتعرف إجرائياً بأنها المعلومات المتوفرة لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول مهارات التقليد بشكل عام ومهارات التقليد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، والتي تتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون على الاستبيان المعد لهذا الغرض من قبل الباحثة

أما معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في هذه الدراسة فهم المعلمون العاملون في مراكز التربية الخاصة" المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة آمال، مركز خبرات للاحتياجات الخاصة، مركز المستقبل لذوي الاحتياجات الخاصة"، والذين لديهم أحد المؤهلات العلمية التالية: (إجازة في التربية الخاصة، إجازة في رياض الأطفال، إجازة معلم صف)

سابعاً_الاطار النظري:

مفهوم اضطراب طيف التوحد:

صنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة التوحد بأنه من الاضطرابات النمائية العصبية المنتشرة والذي يؤثر على الطفل في ثلاثة جوانب أساسية وهي التفاعل الاجتماعي، التواصل، والجانب السلوكي بما في ذلك الاهتمامات والنشاطات المحدودة والسلوكيات المتكررة والاستجابات الحسية المضطربة(وائل،2021،ص205).

وهو من الاضطرابات التي زاد معدل انتشارها بصورة ملفتة في السنوات الأخيرة فوفقاً لتقرير مركز التحكم بالأمراض والأوبئة(Center for Disease Control and Prevention)، الصادر في عام(2021)م تقدر نسبة اضطراب طيف التوحد بين الأطفال الذين أعمارهم (8)سنوات بـ(1 كل 44)طفل، وهو أكثر انتشاراً بين الذكور من الإناث أربع مرات(CDC,2021,P9-10).

كما يعد اضطراب طيف التوحد من أكثر فئات التربية الخاصة صعوبة من حيث كيفية التعامل مع الأطفال المشخصين به، وبطء الاستجابة لديهم أو التجاوب مع التدريب المقدم لهم، لذا يعد من أكثر الاضطرابات التي تسبب الأرق للمعلمين العاملين معهم وكذلك للآباء، وبالتالي يحتاج هؤلاء الأطفال إلى معرفة معمقة تؤدي إلى تصميم برامج تعليمية فعالة تساعدنا على تحقيق الهدف الأسمى وهو تسهيل دمجهم في المجتمع.

-مهارات التقليد عند الأطفال وأهميتها:

مهارات التقليد هي إحدى المهارات اللازمة لنمو الطفل وتعلمه، فالتقليد هو ميل واستعداد فطري يولد به الطفل فيدفعه إلى محاكاة غيره في أفعالهم وأقوالهم وعن طريق التقليد يكتسب الطفل الكثير من المهارات والقيم والتقاليد والعادات(سهى،2002،ص52)، وتعد قدرة الطفل على تقليد أفعال الآخرين آليه مهمة للتعلم الاجتماعي أي لاكتساب معرفة جديدة، كذلك فإن قدرة الطفل على التقليد مهمة لما تخبرنا به عن المعرفة التي يمتلكها الطفل.

فقد تكون القدرة البشرية الفطرية على التقليد دليلاً قوياً على أن معرفة معينة يمكن توريثها لأن التقليد ممكن فقط إذا كان هناك الكثير من المعرفة في مكانها الصحيح، فمثلاً تقليد الرضيع لسلوك مد اللسان وفتح الفم، والذي لا يستطيع الرضيع أن يرى نفسه يفعله يعتمد بشكل خاص على ثروة من المعرفة الداخلية، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يعرف على الأقل ما يلي:

1- كيفية التعرف على أجزاء جسمه، ثم تحديد مكانها وكيفية القيام بالأمرين معاً دون توجيه بصري.
2- قدرات العمل المحددة لكل جزء من هذه الأجزاء، بشكل منفصل وفي مجموعات وكيفية تنفيذ الإجراءات المختلفة.
3- كيف يتم تعيين أجزائه وأفعاله على أجزاء وأفعال الكائن الآخر، من الواضح أن المولود لا يستطيع معرفة كل هذه الأشياء ما لم تكن المعرفة قد بنيت لديه، ولكن حتى مع هذه المعرفة المدمجة لا يمكن للمولود الجديد تقليد إيماءات الوجه ما لم يكن لديه أيضاً: الإدراك البصري والحسي بشكل جيد، القدرات الحسابية اللازمة للتعرف على الأشياء، ذاكرة جيدة وقدرات تمثيلية، قدرات التمثيل النموذجي/المطابقة متعددة الوسائط، الدافع وراء التقليد.

فمن الصعب تخيل كيف يمكن للمولود أن يعيد إنتاج الحركات المرئية لشخص أخر بحركات غير مرئية خاصة به ما لم يكن يعلم بالفعل أنه أنه كائن من نفس نوع الكائن الموجود في مجاله البصري، وأن كلاهما نفس الشيء (Jones,2015,p2328).

فالتقليد هو وظيفة نفسية وعقلية غايتها التعلم واكتساب الخبرات وأسلوبها التكرار والتماهي فهو عملية محاكاة لمواقف أو لشخصية معينة وتماهي مع صفات وخصائص الشخصية أو الموقف الذي يقلده والصورة التي يعكسها ويمارس هذا التقليد وظيفة تعليمية من حيث أنه يسمح للطفل بتجريب واختبار مواقف لاحظها ونالت إعجابه أو محاكاة شخصيات أثرت فيه.

فبين المتعة واللعب أو المحبة والإعجاب أو التعلم والتجريب تتعدد دوافع وأهداف الطفل في تقليده لبعض الأشخاص وتصرفاتهم وسلوكياتهم أو بعض الأشياء في صفاتها وميزاتها(Marille,2017)www.ecdevelopment.com.

– مهارات التقليد لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد:

غالباً ما يظهر الأفراد المصابون باضطراب طيف التوحد اختلافات في كمية ونوعية سلوكيات التقليد مقارنة بنظرائهم من غير ذوي اضطراب طيف التوحد خلال مرحلة الطفولة.

تم اقتراح العديد من النظريات لشرح مصدر عيوب التقليد الموجودة لدى الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد، ولكن بينما تدرك جميع هذه النظريات أن أوجه القصور في التقليد موجودة وتتفق على أهمية التقليد للتطور الأكاديمي والاجتماعي، إلا أنها تختلف في الأسباب والآثار المترتبة على الاختلاف(Karlen,2014,p7).

فالقدرة على المحاكاة تتطلب منا مهارات عديدة، يجب أن نرى ونتذكر ونعالج تفاصيل الحركة بما في ذلك تفاصيل المعلومات الحركية والعاطفية، ثم يكون علينا أن نؤدي الحركة ونطابقها إلى أقرب قدر ممكن مع الحركة الأصلية، وعلينا أخيراً أن نصلح أي خطأ قد نلاحظه، وهكذا يمكن ملاحظة أن هذه العملية تتطلب توحيد جوانب عديدة من المعلومات في نفس الوقت فلا عجب والحالة هذه أن يجد الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في المحاكاة، ويمثل ذلك عائقاً كبيراً أمام التعلم.

فمهارة التقليد ترتبط بالسلوكيات الاجتماعية والتواصل فالأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لديهم قدرة جيدة على التقليد يميلون ليكونون أفضل في تفاعلهم الإجتماعي وتواصلهم مع الآخرين، وبالرغم من أن مهارة التقليد تكون غائبة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سن (18)شهراً إلى (5) أو (6)سنوات، فقد أظهرت الدراسات أنه عندما يتطور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فإن الذين يبلغون سن دخول المدرسة فهم يستطيعون أن يقوموا بأعمال تقليد أساسية كتقليد العمل على أشياء أو تقليد تعبيرات الوجه، إلا أنه هناك أنواع من التقليد أصعب من غيرها، ففي تقليد الحركات الجسدية صعوبة أكبر من تقليد عمل يجري على أشياء، بالإضافة إلى ذلك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عندما يقلدون غيرهم فإنهم يقلدوهم بصورة دقيقة(وفاء،2004،ص354–355).

وهكذا نجد أن الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مصاعب عامة في التقليد إلا أن هذه المهارات لا تنعدم تماماً لديهم وهناك أنواع من التقليد أصعب من غيرها

فالأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد قد يخفقون في إظهار الكثير من مهارات التقليد الإجتماعي فمثلاً لا يلوحون بأيديهم للآخرين عند مغادرتهم كما أنهم أقل رغبة في تقليد أو اتباع أنشطة الأطفال الآخرين، وقد تكون هذه المشاكل ناجمة عما يعانوه من اضطرابات في الانتباه والملاحظة(وليد،2015،ص28).

سابعاً_الدراسات السابقة:

–الدراسات العربية:

–دراسة(لميس،2021)بعنوان مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمهارات الاجتماعية اللازمة لدمجهم في مدارس محافظتي دمشق وريفها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمهارات الاجتماعية اللازمة لدمجهم وعلاقتها بمتغيري التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة، تألفت عينة البحث من(39) معلماً في عدد من المراكز التي تعنى بالتوحد وباستخدام استبانة للتعرف على مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمهارات اللازمة لدمجهم في المدارس العادية من إعداد الباحثة.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالمهارات الاجتماعية اللازمة لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس يقع ضمن المستوى المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين باختلاف التخصص العلمي ولصالح اختصاص التربية الخاصة، فضلاً عن وجود فروق تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة لصالح الذين لديهم خبرة أكثر من (6) سنوات

_ دراسة(حمزة،2017)بعنوان مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة تألفت العينة من(100)معلم من مراكز التربية الخاصة، وطبق عليهم مقياس المهارات المعرفية المكون من(35)فقرة، وأظهرت النتائج أن مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية جاء بدرجة ضعيفة، كذلك وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغيرات التخصص العلمي وعدد سنوات الخبرة.

_الدراسات الأجنبية:

–دراسة(Khaleel,2019) بعنوان:

Assessing the knowledge level of teachers of children with Autism Spectrum Disorder about the importance of applied behavior analysis strategies in Zarka city.

مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدينة الزرقاء.

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات وهي الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي والتدريب المتخصص، تكونت عينة الدراسة من(60) معلماً(25 معلماً،35 معلمة)، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبيان تكونت النسخة الأخيرة منه من(27)فقرة، وقد أظهرت النتائج أن معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد أعطوا درجة عالية من الأهمية على النطاق الكلي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، يمكن أن تعزى لمتغيري الجنس أو المستوى التعليمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي يمكن أن تعزى للتدريب، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي يمكن أن تعزى لسنوات الخبرة.

–دراسة(Jones,2015) بعنوان:

Teacher's Perceptions of Spectrum Disorder: An analysis of the perceptions of Autism relationship among teacher's knowledge. Exposure and attitudes.

تصورات المعلمين لاضطراب طيف التوحد: تحليل العلاقة بين معرفة المعلمين وخبراتهم واتجاهاتهم.

هدفت الدراسة إلى فحص معرفة المعلمين وخبراتهم واتجاهاتهم فيما يتعلق بأسباب وتقييم وخصائص اضطراب طيف التوحد وذلك من أجل خلق فرص التطور المهني وعلاقتها بالمتغيرات(العمر، التخصص العلمي، التدريب، سنوات الخبرة)، تكونت العينة من (172)معلماً من(التربية الخاصة، التعليم العام، اختصاصات أكاديمية أخرى)، وقد أعد لغرض هذه الدراسة استبيان مؤلف من(24)فقرة، وقد أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر معرفة من معلمي التعليم العام وذوي التخصصات الأكاديمية الأخرى لكنها ليست بالمستوى الأمثل، كما وجدت أنه لا تأثير لتدريب المعلم وتعرضه للعمل مع فئة اضطراب طيف التوحد على معرفته العامة بالاضطراب، وقد كان لزيادة سنوات الخبرة أثراً إيجابياً على المعرفة.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للعديد من الدراسات السابقة العربية والاجنبية اتضح وجود العديد من الدراسات السابقة التي تناولت دراسة مستويات معرفة معلمي الأطفال ذوي اضططراب طيف التوحد في مجالات متعددة ولكنها لم تتوصل إلى دراسات تناولت مستوى المعرفة بمهارات التقليد وأنواعها وتطورها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة المحلية، لذلك ستعمل الباحثة في هذه الدراسة لاختبارها

ثامناً- الإطار الميداني للدراسة:

1- منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث وقد اعتمد عليه في جمع البيانات الإحصائيَّة من خلال الاطلاع على الأدبيّات والدِّراسات السابقة، ومن ثم تحليلها بالأساليب الإحصائيَّة المناسبة، واستخلاص النَّتائج التي تبيّن مستوى معرفة معلمي الأطغال المصابين بالتوحد بمهارات التقليد.

2- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

2-1- المجتمع الأصلي للبحث: تألف مجتمع البحث من جميع المعلمين العاملين في المراكز الاتية: (مركز التوحد في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة "آمال"، مركز المستقبل لذوي الاحتياجات الخاصة، مركز خبرات لذوي الاحتياجات الخاصة)، وبلغ عددهم الكلي(76) معلم ومعلمة خلال العام 2022، وقد تم اختيار عينة البحث والعينة الاستطلاعية منهم.

2-2- عينة البحث:

هي من نوع (العينة المقيّدة) المقصودة، التي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة بما يتوافق مع الهدف العام والأهداف الفرعية للدراسة. وقد طبقت الدراسة الحالية في الفترة الزمنية الواقعة بين (2022/1/17 إلى 2022/1/23) وزعت الاستبانات بطريقة مقصودة على جميع المعلمين الموجدين في المراكز المذكورة موزعين على الشكل الآتي: (25) اختصاص تربية الخاصة، و(13) اختصاص رياض أطفال، و(13) اختصاص معلم صف، حيث تمّ توزيع (51) استبانة، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (10) معلمين طبقت عليهم إجراءات حساب صدق الاستبانة وثباتها.

3-أدوات الدراسة:

تم إعداد استبانة (الملحق1) لتقصي مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب بمهارات التقليد، وذلك بعد مراجعة الأدب التربوي حول اضطراب طيف التوحد مثل دراسة الشاهين(2021) ودراسة البكار(2017)، ودراسة الخليل(2019)، ودراسة جونز(2015) وكذلك استناداً الى بعض المراجع النظرية مثل ابراهيم(2009)ووفاء(2004). وتكونت الاستبانة من قسمين: تألف القسم الأول من البيانات العامة، وتألف القسم الثاني من (30) بنداً موزعة على بعدين هما (أنواع التقليد، تطور مهارات التقليد)، وأعطي لكل بند وزناً متدرجاً وفق سلم ثلاثي كالآتي: متوافر بـ (نعم، لا، لا أعلم) وتمثل رقمياً وفق الترتيب الآتي: (0،1،2).

3-1- الصدق البنيوي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بالتالي:

الجدول رقم (1): معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية.

الأبعاد	أنواع التقليد	تطور مهارات التقليد	الدرجة الكلية
أنواع التقليد	-	**.846 ****	.848**
تطور مهارات التقليد	.993**	-	.846**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها موجبة ومع الدرجة الكلية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق اللازم ويقيس ما صمم لقياسه.

3-2-صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها في صورتها الأولية المكونة من (25) عبارة على مجموعة من المحكمين المختصين (ملحق 2)، وذلك بهدف: التأكد من ملاءمة عباراتها للأهداف المرجوة منها، تقويم وضوح التعليمات المرافقة للاستبانة، التأكد من سلامة اللغة ووضوحها، واقتراح ما يرونه من تعديلات الى أن استقر عدد عبارات الاستبانة في شكلها النهائي على(30) عبارة وفيما يلي أهم التعديلات:

- تقسم الاستبانة إلى بعدين(بعد أنواع التقليد، وبعد تطور مهارات التقليد)
- تعديل العبارة رقم(3)، حيث تم إضافة جملة(حركات الوجه)
- إضافة العبارات(12، 13، 14، 15، 16، 30).

3-3-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha):

للتأكد من ثبات الاستبانة تمَّ حساب معامل كرونباخ ألفا، ويتضح من الجدول رقم(2) أنّ قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل تساوي (0.611) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض البحث، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كذلك كانت جميع قيم ألفا كرونباخ لجميع الأبعاد مناسبة كما يوضحها الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا

البعد	الأول	الثاني	الكلي
معامل كرونباخ ألفا	0.641	0.762	0.611

تاسعاً-عرض نتائج المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة البحث تمَّ اعتماد معيار الحكم على متوسط إجابات أفراد عينة البحث كما هو واضح في الجدول رقم (3)، مستخدماً القانون الآتي:

مفتاح التصحيح = الحد الأعلى للبدائل في الاستبانة – الحد الأدنى للبدائل /عدد فئات تدرج الاستجابة

مفتاح التصحيح = 2 – 3/0= 0.67 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

الجدول رقم (3): معيار الحكم على متوسط نتائج البحث

المجال	مستوى المعرفة
من 0-0.67	منخفض
1.34-0.67	متوسط
2-1.34	عالي

-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمهارات التقليد؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين عن كل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (4)يبين المتوسطات الحسابية للاستجابات عن أبعاد الاستبانة.

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين عن أبعاد الاستبانة

البعد		المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة
1	أنواع التقليد	1.34	0.10	متوسط
2	تطور مهارات التقليد	1.29	0.53	متوسط
المتوسط الحسابي للدرجات الكلية		1.315		متوسط

من خلال مراجعة الجدول رقم (4) نجد أنّ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لاستجابات المعلمين على أبعاد الاستبانة قد بلغ (1.315) وهو يقع في المستوى المتوسط وفق مفتاح التصحيح، كما نلاحظ أن مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على الأبعاد الفرعية كانت على التوالي (1.34)،(1.29).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون برامج التأهيل التي يتم تنفيذها في المراكز التي طبقت فيها الدراسة تقوم بالتركيز على تطوير مهارة التقليد بشكل عام وتركز على التقليد الصوتي والحركي، دون توضيح كافٍ لأنواع مهارات التقليد الأخرى ولمراحل تطورها، والصعوبات التي تواجه الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في هذه المهارات، والتسلسل الذي يجب العمل عليه لتنميتها لديهم وهذا ما تم ملاحظته من خلال تحليل إجابات المعلمين على بنود الاستبانة، والذي يبرر المعرفة المتوسطة بهذه المهارات وفقاً للنتائج الموضحة في الجدول(4).

وقد اتفقت هذه النتيجة ما نتائج دراسة(لميس،2021) والتي أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالمهارات الاجتماعية اللازمة لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس يقع ضمن المستوى المتوسط، واختلفت مع دراسة(Khaleel,2019) التي أشارت إلى أن مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي كان مرتفعاً، وكذلك اختلفت مع دراسة(حمزة،2017)، والتي أشارت أن امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين كان ضعيفاً.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مستوى المعرفة بمهارات التقليد باختلاف التخصص العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول رقم (5): نتائج تحليل التباين الأحادي متوسطات درجات آراء المعلمين تبعاً للاختصاص العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6934.893	2	3467.446	116.565	.000
ضمن المجموعات	1427.852	48	29.747		
الكلي	8362.745	50			

يظهر الجدول(5)وجود فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) بين متوسطات درجات آراء المعلمين تبعاً لمتغير الاختصاص العلمي، وبهدف تحديد جهة الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة والجداول (6)و(7)يبينان ذلك.

الجدول (6) اختبار شيفييه للمقارنات البعدية لمتغير الاختصاص العلمي

الاختصاص	فرق المتوسطات	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
معلم صف	26.363*	1.864	.000	دال لصالح التربية الخاصة
رياض أطفال	19.132*	1.864	.000	
تربية خاصة	-26.368*	1.864	.000	دال لصالح التربية الخاصة
رياض أطفال	-7.2307*	2.139	.006	
تربية خاصة	-19.132*	1.864	.000	دال لصالح التربية الخاصة
معلم صف	7.2307*	2.139	.006	

الجدول رقم(7): مقارنة المتوسطات لمتغير الاختصاص العلمي من خلال اختبار شيفييه

الاختصاص	حجم العينة	مقارنة المتوسطات	مستوى الدلالة
معلم صف	13	29.0769	1.000
رياض أطفال	13	36.3077	1.000
تربية خاصة	25	55.4400	1.000

يتضح من خلال الجداول(6)و(7) أنّ الفروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير الاختصاص العلمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) لصالح المعلمين من ذوي الاختصاص العلمي (تربية خاصة) ثم المعلمين ذوي الاختصاص العلمي (رياض الأطفال)، ثم المعلمين ذوي الاختصاص العلمي (معلم صف). ويمكن تفسير النتيجة بأن معلمي التربية الخاصة يتعاملون مع هذه الفئة ويكون مجال عملهم الأساسي وتدريبهم العملي أثناء الدراسة في مراكز التربية الخاصة وهم أكثر تعرضاً للتعامل مع فئة اضطراب طيف التوحد مما يدعم دراستهم الأكاديمية من جهة ومن جهة أخرى عملية إعداد هؤلاء المعلمين تختلف أثناء دراستهم، فالمعلمون الذين درسوا اختصاصات(رياض الأطفال ومعلم الصف) تأهيلهم التربوي متشابه تقريباً إذ أنهم لم يأخذوا فرصة للتعرف على طبيعة هذه الفئة على وجه الخصوص حتى لو درسوا مقررات لذوي الإعاقة بشكل عام، ومعظم المقررات التي يتعرضون لها تتناول موضوع البحث بشكل غير معمق، كما أن كلاهما يعملان في بيئات تعليمية متشابهة وكلاهما يفتقدان للتعامل مع هذه الفئة من الأطفال، كما أنهم لم يحصلوا على فرصة التدريب العملي الفعال للتعامل مع هذه الفئة والذي له دور أساسي في تكوين المعرفة، فنقص المعرفة باضطراب طيف التوحد بشكل عام يؤدي بالضرورة الى نقص المعرفة بمهارات التقليد وصعوباتها لدى الأطفال ذوي التوحد.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Jones,2015)، والتي أشارت بأن معلممي التربية الخاصة كانوا أكثر معرفة من معلمي التعليم العام وذوي التخصصات الأكاديمية الأخرى باضطراب طيف التوحد.

وقد اختلفت الدراسة مع نتائج دراسة(حمزة،2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص العلمي في معرفة مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مستوى المعرفة بمهارات التقليد باختلاف عدد سنوات الخبرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول رقم(8): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات آراء المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6961.34	2	3480.674	119.218	.000
ضمن المجموعات	1401.39	48	29.196		
الكلي	8362.745	50	3480.674		

يتضحُ من خلال الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة($a\leq0.05$) بين متوسطات درجات آراء المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبهدف تحديد جهة الفروق استخدمت الباحثة اختبار شييفيه للمقارنات البعدية المتعددة والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول رقم (9): اختبار شيفييه للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة

الاختصاص	فرق المتوسطات	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	القرار
بين 3 – 5 سنة	-9.52381-*	2.68876	.004	دال لصالح أكثر من 6 سنوات
أكثر من 6 سنوات	-30.44000-*	2.64707	.000	
أقل من 3 سنوات	9.52381*	2.68876	.004	دال لصالح أكثر من 6 سنوات
أكثر من 6 سنوات	-20.91619-*	1.59941	.000	
بين 3 – 5 سنة	30.44000*	2.64707	.000	دال لصالح بين 3-5 سنوات
أقل من 3 سنوات	20.91619*	1.59941	.000	

الجدول رقم (10): مقارنة المتوسطات لمتغير الاختصاص العلمي من خلال اختبار شيفييه

سنوات الخبرة	حجم	مقارنة المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من 3 سنوات	5	25.0000	1.000
بين 3 – 5 سنة	21	34.5238	1.000
أكثر من 6 سنوات	25	55.4400	1.000

يتضحُ من خلال الجداول(8)و(9) أنّ الفروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة من (أكثر من 6 سنوات).

ويمكن تفسير النتيجة بأن المعلمين يعتمدون على التدريب أثناء الخدمة لاكتساب الخبرة بشكل لايقل أهمية عن الدراسة الأكاديمية وبالتالي اكتساب المعرفة بالعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تنعكس بشكل واضح على مستوى معرفتهم التخصصية وبالتالي كلما زادت سنوات الخبرة كلما تعرضوا للتدريب أكثر كذلك تعرضوا لخبرة التعامل مع فئات متنوعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث شدة الاضطراب لديهم ومن حيث العمر والبرامج المقدمة لهم والشكل التي تظهر عندهم الأعراض مما ينعكس على معرفتهم بمهارات التقليد التي يتم توظيفها في برامج التأهيل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(لميس،2021)والتي أشارت الى أن زيادة سنوات الخبرة تحدث أثراً إيجابياً في تحسين معرفة المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمهارات الاجتماعية اللازمة لدمجهم، واتفقت مع دراسة(Jones,2015) التي أشارت الى تأثير سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، إلا أن النتيجة اختلفت مع نتائج دراسة (حمزة،2017) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق

في معرفة مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

عاشراً– توصيات الدراسة:

–ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر لاضطراب التوحد من خلال التعرف على أهم المظاهر والمؤشرات التي تدل عليه وإعداد المتخصصين في هذا المجال مع توفير أدوات وأساليب التشخيص اللازمة لذلك.

– ضرورة تقديم برامج تدخل مبكر للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وتوفير جميع الخدمات الأخرى التي يمكن أن ترتبط بنجاح تلك البرامج من (أشخاص، أدوات، محتوى) وغيرها من الأشياء الهامة في مثل هذه البرامج

– الاهتمام بعمل دورات تدريبية للمعلمين والآباء والعاملين مع هذه الفئة من الأطفال لاطلاعهم على الخبرات الجديدة في المجال وأساليب التعامل مع هذه الفئة مع معرفة مشاكلهم ومحاولة تقديم الحلول المناسبة.

– تصميم برامج تربوية منخفضة التكاليف لخدمة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد حتى تتناسب مع قدرات الطبقات الاقتصادية المنخفضة.

– العمل على زيادة المعرفة لدى المعلمين العاملين مع الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد بالمهارات النمائية وكيفية تطورها، وكيفية ربط وانعكاس ذلك على الخطط التربوية الفردية المقدمة لهم، بشكل يزيد من جودة خدمات التأهيل المقدمة.

– تقديم التدريب المستمر للكوادر العاملة في مجال اضطراب طيف التوحد، لا سيما فيما يتعلق باعتبارات التعامل مع هذه الفئة.

المراجع:

المراجع العربية:

1. البكار، حمزة عبد الحافظ.(2017). ***مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين***. *مجلة العلوم التربوية*: م44، ع 4، ص ص149– 160.
2. الزريقات، إبراهيم.(2004). ***التوحد الخصائص والعلاج***. ط1. دار وائل. عمان .
3. الشامي، وفاء.(2004). ***سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها***. ط1. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.
4. الشاهين، لميس.(2021). ***مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمهارات الاجتماعية اللازمة لدمجهم في مدارس محافظتي دمشق وريفها***. *مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية*. العدد.ص
5. العلي، وائل.(2021). ***استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية العادية في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية***، *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*. العدد 15. ص 224–203
6. محمد، وليد.(2015). ***استخدام الاستراتيجيات البصرية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين***. ط1، مؤسسة حورس الدولية. القاهرة.

7. نصر، سهى. (2002). ***الاتصال اللغوي للطفل التوحدي :التشخيص والبرامج العلاجية***. ط2. دار الفكر للنشر والطباعة. القاهرة .

المراجع الأجنبية:

1- American, P,A.(2013). ***Diagnostic and Statistical Manual of Menta Disorders (5th ed).*** Washington.DC London, England.

2- Bravo.A. & Schwartz.I.(2021). **Teaching Imitation to Young Children with Autism Spectrum Disorder Using Discrete Trial Training and Contingent Imitation**. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-021-09819-4.

3- Brooke. I,& Laura S.(2006). ***Teaching Reciprocal Imitation Skills to Young Children with Autism Using a Naturalistic Behavioral Approach:*** **Effects on Language, Pretend Play, and Joint Attention**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, (4), 478-505.

4- Center for Disease Control and Prevention(CDC).(2021). ***Prevalence of Autism and Developmental Disabilities Monitoring(ADDM) Network,*** United State, www.cdc.gov

5- Jones .S.S.(2009) . ***The development of imitation in infancy***. *Journal of Philosophical transactions*. 364, (45), 2325–2335

6- Karlen. C. E. (2014). ***Imitation skill Development in Children with Autism Spectrum Disorder: Teachers -Directed Versus Children- Directed Tasks***.Unpublished Master's Thesis. Department of Psychology. Illinois State University

7- Khleel . Y. F.(2019).**Assessing the knowledge level of teachers of children with Autism Spectrum Disorder about the importance of applied behavior analysis strategies in Zarka** city. *Iternational Education Studies*.12,(5),120-132

8- LaVullo , S. V . (2009) . ***Comorbid Psychopathology in Individual with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities.*** Unpublished Master's Thesis. The Department of Psychology. California State Polytechnic University Pomona

9- Marille .H. (2017). ***Imitation in toddlers***. *Early Child Association*. www.ecdevelopment.com

10- Vivanti . G. & Hamilton .A. (2014). ***Imitation in Autism Spectrum Disorders***. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition. Edited by Fred R. Volkmar, Sally J. Rogers, Rhea Paul, and Kevin A. Pelphrey. Copyright © John Wiley & Sons, Inc.

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Abdul Razzaq Salem

Chairman of the Editorial Board: Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Hassan Al Halabiah**
- **Prof. Dr. Muhammad Zuher Al Ahmad**
- **Asst. Prof. Rawad Khabbaz**
- **Dr. Nasser Al Kassem**
- **Dr. Othman Nakkar**
- **Dr.Eihab Al Damman**
- **Dr.Mahmoud Alfattama.**
- **Dr. Abdel Hamid Al Molki**
- **Dr. Noura Hakmi**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Hazza Moufleh**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Al Sabbagh**
- **Prof. Dr. Abdul Fattah mohammad**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Jamil Hazzouri**
- **Dr. Mauri Gadanfar**
- **Dr. Beshr Sultan**
- **Dr. Mohammad Merza**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Waleed Al Sarakibi**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

العوف، عبد الرحمن و الكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). *Factors affecting milk production in Awassi sheep*. J. Animal Production, 12(3):35-46.

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction In: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In : Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	Resarcher Name	Page number
Content Analysis of the Book of "Arabic Is My Language " , third level , B curriculum in Syrian Arab Republic concerning Listening and Speaking Skill available in it	Dr.Nesreen Ali Zed	1
The degree of Need to training courses for Teachers in First Stage of Basic Learning in teaching methods	Dr.Dareen Soudh	18
The relationship between anxiety and digital achievement for track and field players in athletics in Lattakia Governorate.	Dr. Maisam Zahra	37
The Use of Information Technology and Communication for Improving the Quality of Academic Teaching from Academic Staff's Perspectives.	Dr. Shoukria Hakki Dr. Ahmad Alkanj	49
Abuse experiences and it's relationship to aggressive behavior on a sample of orphans students in second basic education schools in Hama city	Dr.Sajan almlhem	70
Developing Secondary Vocational Education in Syria in the light of the Experience of China and Germany	Dr.Mohammad merza	88
The degree to which third grade teachers practice number sense skills in teaching mathematics	Enas Allbrahim Dr.Haitham Abu Hammoud Dr.Nazek Aldabbagh	111
The degree to which kindergarten teachers apply planning, implementation and evaluation skills to acquire scientific conceptsfor the kindergarten child	Elham Alshekh Dr. Najah Mohres Dr. Rita Saeed	130

Positive dealing with Life Scripts And Its Relation To Emotional Awareness Among A Sample Of Adults	**Aya Kashash** **Dr.Fayez Al-Hussein** **Dr.Amina Rizk**	**153**
The level of knowledge of teachers working with children with autism spectrum disorder with imitation skills and their relationship to some variables	**Boushra Owejan** **Dr.Maha Zahlouk**	**165**

Volum :5
Number :8

Journal Of Hama University

ISSN Online (2706-9214)