مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 26

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
د.نعيمة عجيب	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي	إيمان محمد بشار الزين د. ناديا المنشف د. لولوه العبد	48-11
درجة تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظرهم	بدر الدين حسان النجار د. حوران سليمان د. ابتسام محمد فارس	80-49
مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص	خديجه عبد الحليم عزرون أ.د.وليد حمادة د.عبد الغفور الأسود	122-81
درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق	د.ابتسام فارس د.معتصم بالله العبود	164-123
التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل	ريم إبراهيم إبراهيم أ. د. منال صبري مرسي	214-165

درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي

تقديم: إيمان محمد بشار الزين

المشرف الأساسي: د. ناديا المنشف المشرف المشارك: د. لولوه العبد

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تحديد درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص في الجمهورية العربية السورية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة البحث وهي استبانة مطورة لمهارات البحث تضمنت مهارات رئيسية أربعة ينضوي تحتها (40) مهارة فرعية على عينة تم سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية وقوامها (50) طالباً وطالبة من السنة الثالثة في قسم المناهج وطرائق التدريس.

وكان من أهم نتائج البحث هو أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث العلمي كانت منخفضة بشكل عام، وقد تصدرت هذه المهارات (مهارة الإطار النظري للبحث) بمتوسط حسابي (1.6) وهو منخفض، ثم مهارة (التخطيط للبحث) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.49) وهو منخفض أيضاً، ثم مهارة (تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.48) وهو منخفض أيضاً، ثم مهارة (تنفيذ الإطار الميداني للبحث) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.38) وهو منخفض أيضاً. قدم البحث مجموعة من المقترحات أبرزها إقامة برامج تدريبية مكثفة، وتنظيم ورش عمل تطبيقية لتحسين مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية.

الكلمات المفتاحية: مهارات البحث العلمي – الكتابة الأكاديمية – المنهجية العلمية – التفكير البحثي.

The degree of possession of scientific research skills by students of the Faculty of Education at the University of Homs

Abstract:

The study aims to determine the degree of scientific research skills possessed by students at the Faculty of Education at the University of Homs in the Syrian Arab Republic. To achieve this goal, a descriptive-analytical approach was used. The study tool, a developed questionnaire for research skills, included four main skills, each with (40) sub-skills, and was used on a stratified random sample of (50) male and female students from the third year of the Department of Curricula and Teaching Methods. One of the most important results of the study was that the students' degree of scientific research skills was generally low. The skill of "the theoretical framework of the research" topped the list with a low mean of (1.6), followed by "research planning" in second place with a low mean of (1.49), followed by "the implementation of references, appendices, and indexes" in third place with a low mean of (1.48), followed by "the implementation of the field framework of the research" in fourth place with a low mean of (1.38). 1. The research presented a set of proposals, most notably the establishment of intensive training programs and the organization of practical workshops to improve the scientific research skills of students in the College of Education.

Keywords: Scientific research skills - academic writing - scientific methodology - research thinking

مقدمة:

يعد البحث العلمي الركيزة الجوهرية لتقدم المجتمعات ونهضتها في مختلف الميادين، إذ يمثل الوسيلة المنهجية التي تمكن الأفراد من فهم الظواهر، واستكشاف المعارف الجديدة، وحل المشكلات بأساليب علمية. ويقوم جوهر العملية البحثية على امتلاك الفرد لمجموعة من المهارات الأساسية، أبرزها: صياغة الفرضيات، وجمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج وفق منهجية علمية رصينة (الشامي،2020، 15-17). وتزداد أهمية هذه المهارات لدى طلبة الجامعات باعتبارهم نواة مجتمع المعرفة (عبد الله،2021). وقد أكدت دراسات حديثة أهمية إشراك الطلبة في أنشطة بحثية حقيقية لتعزيز هذه المهارات، ففي دراسة أجراها (Holmes & Wieman, 2016) تبين ان طلبة الجامعات الذين شاركوا في تجارب بحثية فعلية أظهروا تحسناً ملحوظاً في التفكير الناقد، وفي دراسة أخرى أجرتها (Salmons, 2023) تبين ان الانشطة التي تعتمد على التفكير المنهجي في جمع الأدلة وتحليلها تسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات التفسير واتخاذ القرار وتحليل المعلومات. وفي ظل التحديات المعرفية المعاصرة، تظهر ضرورة إعداد جيل من الطلبة والباحثين يمتلكون أدوات البحث العلمي ومهاراته، ويستطيعون التمييز بين المعرفة الموثوقة والزائفة. وبما أن كليات التربية تعد المسؤول الأول عن إعداد الكوادر التعليمية والتربوية، فإن تمكين طلبتها من مهارات البحث العلمي يمثل خطوة جوهرية لتطوير التعليم، وتحقيق التنمية المستدامة.

مشكلة البحث:

رغم اهمية البحث العلمي في إعداد الطالب الجامعي ليكون قادراً على التعامل مع المشكلات بطريقة علمية، إلا أن هناك مؤشرات متزايدة تبين أن هناك صعوبات في إتقان هذه المهارات، مما قد يؤثر سلباً على قدرتهم على إجراء أبحاث قيمة والمشاركة بفعالية في العملية البحثية. وتتضح هذه المشكلة بشكل خاص في كليات التربية، حيث ينتظر من الخريجين منها أن يكونوا قادة المستقبل في المجال التربوي، وأن يكونوا قادرين على إجراء بحوث تربوية تسهم في مجال تطوير العملية التعليمية وحل مشكلاتها. تستند هذه المؤشرات إلى عدة دراسات محلية وعربية تبرز قصوراً في مستوى امتلاك الطلبة لهذه المهارات، كدراسة الشمري (2020) التي أكدت أن ضعف المناهج الدراسية وعدم كفاية التدريب العملي يشكلان عائقاً رئيسياً أمام ممارسة مهارات البحث العلمي. كما

أكد المؤتمر الدولي الذي عقد في جامعة دمشق عام2022م، بعنوان" "تحديات تطوير التعليم في المنطقة العربية"، على أهمية تعزيز مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية التربية من خلال تضمين مساقات عملية متقدمة، وتوفير فرص تدريبية مكثفة، وهو ما يعكس الحاجة الملحة لتطوير هذه المهارات، في دلالة على ان الطلبة قد لا يمتلكون هذه المهارات بالمستوى الذي تتطلبه ممارسات البحث العلمي الجاد. وفي السياق ذاته شددت الندوة العلمية التي نظمتها جامعة حمص 2023م، بعنوان" دور البحث العلمي في خدمة المجتمع المحلي"، على ضرورة تفعيل دور المرشد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو مهارات البحث العلمي بما يساعدهم على اختيار مشكلات بحثية تخدم قضايا المجتمع والفرد.

وتتقاطع هذه المؤشرات مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي تناولت تقييم مهارات البحث العلمي في كليات التربية، حيث أظهرت دراسة (علي، 2019) وجود احتياج تدريبي مرتفع لهذه المهارات لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة تشرين، بينما بينت دراسة (يونس، 2023) أن طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق يمتلكون هذه المهارات بدرجة مرتفعة. ورغم اختلاف النتائج بين الدراستين، إلا إن القاسم المشترك بينهما يتمثل في تركيزهما على فئة الدراسات العليا فقط دون التطرق لطلبة الإجازة الجامعية، وهي الفئة التي تشكل القاعدة الأساسية لأي تنمية بحثية لاحقة، وتستند الباحثة إلى خبرتها في الإشراف على الجانب العملي في كلية التربية بجامعة حمص، حيث لاحظت تفاوتاً في جودة الأعمال البحثية المقدمة من الطلبة بين من يلتزم بمنهجية علمية متكاملة، ومن يقدم أعمالاً مبسطة تفتقر للأسس البحثية، وقد شكلت هذه الملاحظات دافعاً لإجراء هذا البحث للوقوف بشكل علمي منهجي دقيق على درجة امتلاك طلاب كلية التربية لمهارات البحث العلمي، وتتجلى مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي ؟**

أهمية البحث: تبرز أهمية البحث في الإفادة المحتملة في الميدان التربوي وفق الآتي:

- يساعد هذا البحث الطلبة على إدراك أهمية مهارات البحث العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، بما يساعد في العمل على تعزيز نقاط القوة، وعلاج الثغرات ونقاط الضعف.
- قد يسهم البحث في تطوير البرامج الأكاديمية لإعداد خريجين قادرين على مواكبة التطورات التربوية.

- يثري المكتبة التربوية ببيانات دقيقة تدعم تصميم أنشطة ومشاريع تعليمية تلائم الاحتياجات الحقيقية للطلبة.
- يفتح آفاقاً لبحوث مستقبلية أكثر تفصيلاً تبنى على نتائج هذا البحث.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص.
- تحديد درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي.

فرضيات البحث: سيتم دراسة الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05)، وفق الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات البحث العلمي وفق متغير الالتزام بحضور المحاضرات نعم/لا.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات البحث العلمي وفق متغير الجنس ذكور/إناث.

أسئلة البحث: يجيب البحث عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص؟
- ما درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي؟

حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2024 /2025

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة حمص

الحدود الموضوعية: تتحدد بمهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص.

الحدود البشرية: يقتصر البحث على عينة من طلبة السنة الثالثة في قسم المناهج وطرائق التدريس، حيث تم استبعاد السنة الأولى والثانية لعدم دراستهم مقررات البحث العلمي بعد، مما يعني أن مهاراتهم في هذا المجال لم تتبلوّر بعد، كما لم يتم اختيار الطلبة الذين ينشغلون بالمهام العملية ومشاريع التخرج، لأن ذلك قد يؤثر على المشاركة، لذلك تم اختيار عينة البحث لكونهم مرحلة وسطية مناسبة، سبق لهم دراسة أساسيات البحث العلمي، ويستعدون لتطبيقها.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

مهارات البحث العلمي: هي القدرات الأساسية التي تمكن الباحث من إجراء دراسة منهجية، وتشمل هذه المهارات تحديد المشكلة، جمع المعلومات من مصادر موثوقة، تحليل البيانات وتفسيرها، نقد المصادر، وكتابة التقرير البحثي بوضوح ودقة. وتعتبر هذه المهارات ضرورية لتوليد معرفة جديدة والمساهمة في التطور العلمي (إبراهيم،2023 ،35). **وتعرف إجرائياً بأنها:** مجموعة القدرات والإجراءات المعرفية والعلمية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة كلية التربية في جامعة حمص قسم المناهج وطرائق التدريس، وذلك لإعداد البحوث والدراسات التربوية، وتشمل هذه المهارات: صياغة المشكلة البحثية، البحث عن مصادر ومراجع مفيدة للبحث، تصميم أدوات جمع البيانات، جمع البيانات وتحليلها، كتابة التقرير النهائي للبحث، ويقاس درجة امتلاك هذه المهارات لدى الطلبة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس البحث العلمي.

الإطار النظري والدراسات سابقة:

1-أهمية منهجية البحث العلمي: يمثل المنهج العلمي مقياساً لجودة البحث، إذ تعتمد قيمة البحث على التزامه بمنهجية دقيقة ومنظمة، وليس فقط على موضوعه أو مشكلته (عناية،2014، 17). وتبرز أهمية البحث العلمي في قدرته على معالجة مشكلات المجتمع بأساليب علمية، وتقديم حلول فعالة توفر الوقت والجهد والمال (أحمد،2009، 7). وهكذا نجد أن البحث العلمي هو جهود فردية تتظافر معاً لتكمل بعضها البعض، بالانطلاق من أخر ما توصلت إليه الجهود السابقة، وكل ذلك يتم بطريقة علمية ترتكز على أسس ودعائم متينة، تسعى لتنمية المجتمع وتطويره.

2- أنواع البحث العلمي: تتنوع أنواع البحث حسب أهدافه، وأهمها:

-**البحث النظري:** يهدف إلى إثراء المعرفة دون تطبيق مباشر، بدافع حب الاستطلاع وإضافة الجديد للتراث الإنساني.

-**البحث لتطبيقي:** يسعى لحل مشكلات واقعية باستخدام المعرفة العلمية.

-**البحث الأكاديمي:** يتضمن بحوث البكالوريوس، التي تعد تدريباً أولياً على البحث.

-**بحث ماجستير:** بحث تخصصي يعد لدرجة علمية أعلى، يهدف إلى تعميق المعرفة وتوسيع الخبرة.

-**بحث الدكتوراه:** وهو أعلى بحث تخصصي، يهدف إلى تقديم إسهام أصيل في المعرفة وتكوين شخصية علمية مستقلة (عناية،2014، 89).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن امتلاك الطلبة لمهارات البحث العلمي لا يقتصر على البحوث الأكاديمية فحسب، بل يعد مدخلاً أساسياً لممارسة البحث النظري والتطبيقي على حد سواء، مما يبرز ضرورة تنميتها خلال المرحلة الجامعية، لإعداد طلبة منتجين للمعرفة وقادرين على المساهمة في قضايا تخصصهم.

3- أهمية امتلاك مهارات البحث العلمي لطلبة كليات التربية: تمثل مهارات البحث العلمي أداة أساسية لطلبة كليات التربية لفهم الظواهر التربوية، وتقييم الممارسات التعليمية، واقتراح حلول مبنية على الأدلة (العنزي، 2021). كما تُسهم في تطوير الذات المهني، والتعلم المستمر، مما يعزز العملية التربوية (الخالدي، 2024).

4- التحديات التي تواجه طلبة كليات التربية في اكتساب مهارات البحث العلمي:

يعاني الطلبة من تحديات عدة، أبرزها ضعف التدريب العملي، وقلة الإشراف الأكاديمي، ونقص الموارد والدافعية، مما يعيق اكتسابهم الفعال للمهارات البحثية (الغامدي، 2023؛ المطيري، 2024؛ القحطاني، 2022؛ الشويلي، 2019). إن فهم هذه التحديات يُعد خطوة أساسية نحو تطوير استراتيجيات فعالة لتمكين الطلبة من تجاوزها.

5- دور المقررات الدراسية في تنمية مهارات البحث العلمي: تسهم المقررات في تنمية هذه المهارات خاصة عندما يجتمع الفهم النظري والتطبيق العملي من خلال تدريبات على تصميم الأبحاث، وتحليل البيانات، وورش العمل الميدانية (السبيعي، 2020؛ العمران، 2023؛ (الزبيدي، 2021).

6- المهارات الرئيسية والفرعية لمهارات البحث العلمي: تقسم مهارات البحث العلمي إلى ثلاث مجموعات رئيسية:

- **مهارات الوصول للمعلومات:** تتعلق بقدرة الطالب على جمع المعلومات النظرية والعملية المرتبطة بموضوع البحث بأقل وقت وجهد ممكن.
- **مهارات تنفيذ خطوات البحث:** فهي ما يحتاجه الطالب من معرفة نظرية وعملية لينفذ الخطوات تنفيذاً صحيحاً.
- **مهارات كتابة تقرير البحث:** ترتبط بقدرة الطالب على صياغة التقرير النهائي بأسلوب علمي واضح ومنظم يعكس مراحل البحث كافة (الشمري،2010، 76).

إن البحوث والدراسات العلمية تتطلب مهارات لإنجازها، كما تتطلب مهارات وقدرات خاصة من كل باحث لكي ينجز بحثه، وهذه المهارات المطلوبة لإنجاز وكتابة الأبحاث العلمية تسمى أسلوب البحث، وهو ما يجب أن يتقنه أي باحث علمي.

ويتفرع عن المهارات السابقة، المهارات التالية:

- **اختيار عنوان الدراسة:** يمثل العنوان مدخلاً جوهرياً للبحث، ويجب أن يكون واضحاً محدداً، يعكس بدقة محتوى الدراسة، ويحتوي على متغيرين على الأقل (مستقل وتابع)، فالعنوان الجيد يسهم في تحديد المشكلة والمنهج والعينة.

يتداول الكثير من العامة والمثقفين عبارة "إنك تعرف أهمية الموضوع من عنوانه"

وتوجد العديد من الضوابط والمعايير التي ينبغي مراعاتها عند تحديد عنوان الدراسة من أهمها: أن محدداً واضحاً ومختصراً، ويعبر بدقة عن مضمون الدراسة ومشكلتها، شاملاً لمفرداتها الأساسية، ومتضمناً متغيرين على الأقل (مستقبل وتابع) (أحمد،2009، ص20). وهذه الضوابط تعد شرطاً مهمة لضمان بحث علمي دقيق ومعبر.

- **اختيار موضوع البحث:** يراعى عند اختياره أن يتماشى مع ميول الباحث وقدراته، ويمس مشكلة واقعية، ويتيح توفر المراجع والإمكانات اللازمة.

ومن الضوابط المتعلقة بموضوع البحث أن يتفق مع ميول الباحث وقدراته، ويكون ذا قيمة علمية ومناسباً لواقع مجتمعه، مع توفر الإمكانات والمراجع اللازمة لإنجازه بشكل علمي فعال (أحمد،2009، 21). وبالتالي تكتب خطة البحث بطريقة منظمة ومنهجية تبدأ من اختيار العنوان والموضوع، وتبنى بتسلسل منطقي حتى تحليل النتائج واقتراح الحلول. **ونجد أن هناك من يحدد المنهجية العلمية بوجود أركان للبحث العلمي وهي:** الشكل والمنهجية والموضوع.

– **الشكل:** التنظيم الهيكلي للبحث، ويتضمن الغلاف، الإهداء، المحتويات، التمهيد، الفصول، الفهارس.

– **المنهجية:** وتشمل أساليب اختيار الموضوع، إعداد الخطة، جمع البيانات، والصياغة العلمية والموضوعية للبحث، مع الالتزام بضوابط الاقتباس والترقيم.

–**الموضوع:** يمثل جوهر البحث، ويشمل جميع عناصره من مقدمة، مشكلة، أهداف، إجراءات، تحليل، ونتائج، ويصاغ بأسلوب علمي بعيد عن التكرار والتحيز (عناية، 2014، 106).

الدراسات السابقة: تم سرد مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بهذا البحث، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث:

-دراسة عبد العليم (2016): بعنوان: أثر برنامج تفاعلي في إكساب طالب المرحلة الثانوية مهارات البحث العلمي والتفكير العلمي، هدفت الدراسة إلى إكساب طالب المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني لمهارات البحث العلمي، من خلال برنامج تفاعلي قائم على الوسائط المتعددة. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينتين من طلاب المرحلة الثانوية العامة والتجارية والبالغ عددهم 10 من كل مرحلة. استخدم الباحث قائمة مهارات البحث العلمي، واستمارة تقييم البحث العلمي، واختبار مهارات التفكير العلمي كأدوات للدراسة، بالإضافة إلى دليل المعلم لاستخدام البرنامج التفاعلي. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم نتيجة هي أن مستوى جودة البحوث التي أنتجها طالب المرحلة الثانوية العامة والتجارية بدرجة متوسطة بعد تطبيق البرنامج التفاعلي، وكذلك أثبتت فاعلية البرنامج التفاعلي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدي طالب المرحلة الثانوية بالتعليم التجاري.

-دراسة الخطيب (2018): بعنوان: مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وطبقت على (120) من أعضاء هيئة التدريس، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة لقياس مستوى مهارات البحث العلمي. أظهرت النتائج أن مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية جاء بدرجة "كبيرة"، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

-دراسة أبو الرب (2017): واقع امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات. هدفت الدراسة الكشف عن واقع امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات البحث العلمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة البحث من 400 طالب وطالبة. اعتمدت الدراسة على استبيان لتقييم مهارات البحث العلمي. وأظهرت نتائج الدراسة

أن درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات البحث العلمي كانت متوسطة بشكل عام. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المهارات تُعزى لمتغير الجنس، بينما وُجدت فروق تُعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.

-**دراسة الخولي (2019):** مهارات البحث العلمي لدى طلبة كليات التربية بالجامعات المصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات. هدفت الدراسة تحديد مستوى امتلاك طلبة كليات التربية بالجامعات المصرية لمهارات البحث العلمي وعلاقته بمتغيرات (الفرقة الدراسية، الجامعة). وتكونت العينة من 600 طالب وطالبة (300 من كل جامعة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. طبقت مقياساً لمهارات البحث العلمي. بينت النتائج أن مستوى امتلاك مهارات البحث العلمي لدى الطلبة كان متوسطًا. وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك المهارات تُعزى لمتغير الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الرابعة، بينما لم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجامعة.

-**دراسة العتيبي (2023):** واقع امتلاك طلبة كليات التربية لمهارات البحث العلمي في ضوء التحديات المعاصرة: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة كليات التربية بجامعة أم القرى لمهارات البحث العلمي، وتحديد أبرز التحديات التي تواجههم في اكتسابها وتطبيقها، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز هذه المهارات. وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (350) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن مستوى امتلاك طلبة كليات التربية لمهارات البحث العلمي كان متوسطاً بشكل عام، وأبرز التحديات تمثلت في ضعف التدريب العملي، نقص المصادر المتاحة.

-**دراسة الشمري (2020):** "معوقات اكتساب مهارات البحث العلمي لدى طلبة كليات التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه طلبة كليات التربية بجامعة حائل في اكتساب مهارات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. طبق البحث على عينة عشوائية بسيطة بلغت (75) عضواً. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات حول المعوقات الأكاديمية، الإدارية، المادية، والشخصية التي تواجه الطلبة. أشارت النتائج إلى أن أبرز المعوقات كانت تتمثل

في ضعف الخلفية المعرفية لدى الطلبة في مجال البحث العلمي، ونقص الدعم المادي والمعنوي، أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج توجيهية للطلبة، وتوفير مصادر دعم إضافية، وإعادة تقييم الخطط الدراسية.

دراسة Yusuf 2022:

" تقييم الكفاءات البحثية لدى معلمي المستقبل في إحدى الجامعات الحكومية". Assessing the Service Teachers in a State University–Research Competencies of Pre

هدفت هذه الدراسة، التي أجراها Yusuf. في عام 2022، بشكل مباشر إلى تقييم مستوى الكفاءة البحثية لدى طلاب كلية التربية في إحدى الجامعات الفلبينية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وقاموا بمسح شامل لمهارات الطلاب في جميع مراحل البحث العلمي، بدءاً من اختيار الموضوع وصولاً إلى كتابة التوصيات. أظهرت النتائج أن طلاب كلية التربية يمتلكون مستوى "متوسطاً" من الكفاءة البحثية، مع وجود نقاط ضعف محددة في مهارات التحليل الإحصائي واستخدام برامج البحث الرقمية. خلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير المناهج الدراسية لتتضمن تدريباً عملياً لضمان تخرج معلمين مؤهلين لإجراء البحوث.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة مهارات البحث العلمي لدى طلبة كليات التربية بمستويات مختلفة، حيث أشارت أغلبها إلى امتلاك هذه المهارات بدرجة متوسطة مع وجود تحديات ومعوقات في اكتسابها، كما تختلف الدراسات في شرائحها المستهدفة.

تتباين الدراسات السابقة عن بحثنا الحالي في عدة جوانب. فدراسة عبد العليم (2016) تختلف في شريحتها المستهدفة التي كانت من طلاب المرحلة الثانوية، وتركيزها كان على أثر برنامج تدريبي مقترح، بينما يركز البحث لدينا على مرحلة التعليم العالي ويستهدف "الدرجة" لا "الأثر". على الرغم من أن دراسات مثل الشمري (2020) والعتيبي (2023) تناولت مهارات البحث العلمي لدى طلبة كليات التربية، إلا أنها ركزت بشكل خاص على "المعوقات" أو "التحديات" التي تواجه الطلبة في اكتساب هذه المهارات، في المقابل، يظهر عنوان بحثنا "درجة امتلاك" وكأنه يركز على التقييم التشخيصي للوضع الراهن لامتلاك المهارات، مما قد يمهد لاحقاً لتحديد المعوقات أو اقتراح الحلول.

معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة في دراستها، بينما اعتمد بعض الدراسات على المنهج التجريبي، واعتمدت اختبارات لقياس المهارات، **ويتميز بحثنا الحالي عن الدراسات السابقة بأنه يركز على درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص بشكل خاص.**

منهج البحث وإجراءاته:

1. منهج البحث: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملائمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

يُعرف المنهج الوصفي بأنه "منهج يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويحلل علاقاتها، ويفسرها، ويستخلص منها النتائج" (عبيدات وآخرون، 2014، 150).

2. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الثالثة قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية جامعة حمص للعام الدراسي [2024-2025]. تم اختيار عينة طبقية عشوائية للدراسة، بلغ قوامها 50 طالباً وطالبة.

الجدول (1) خصائص أفراد العينة بالنسبة لمتغيرات البحث:

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	إناث	36	%72
	ذكور	14	%28
	المجموع	**50**	.....
الالتزام بحضور المحاضرات	نعم	17	%34
	لا	33	%66
	المجموع	**50**	.....

مبررات اختيار العينة: تم اختيار طلبة قسم المناهج وطرق التدريس، لكون طبيعة التخصص يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبحث العلمي، حيث يتعرض الطلبة خلال دراستهم لمقررات تعنى بمنهجية البحث،

وتطبيقاته في الميدان التربوي، واختيرت عينة طلبة السنة الثالثة لأنهم أنهوا مقررات البحث العلمي وبدأوا تطبيق مهاراته، مما يجعل هذه المرحلة مناسبة لتقييم مستوى امتلاكهم لهذه المهارات ومعالجة القصور قبل التخرج، بالإضافة إلى أنه لديهم نضج أكاديمي أكبر مقارنة بطلاب السنوات الأولى، مما يتيح تقييم أكثر دقة وموضوعية.

1. **أدوات البحث:**

أولاً: قائمة مهارات البحث العلمي لطلبة كلية التربية:

-**الهدف من القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد أهم مهارات البحث العلمي الأساسية والفرعية التي سيتم دراسة واقع امتلاكها لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص.

مصـــــادر إعداد القائمة: تم إعداد قائمة مهارات البحث العلمي من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية كدراسة أبو (2017) ودراسة الخولي (2019) ودراسة العتيبي (2023).

-**وصـــف القائمة في صـــورتها الأولية:** تكونت القائمة في صـــورتها الأولية من (4) مهارات رئيسية، يندرج تحتها (40) مهارة فرعية، والمهارات الرئيسية هي: مهارة التخطيط للبحث، مهارة تنفيذ الإطار النظري للبحث، مهارة تنفيذ الإطار العملي للبحث، مهارة تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس.

-**ضـــبط القائمة:** بعد التوصـــل إلى الصـــورة الأولية لقائمة مهارات البحث العلمي، وللتأكد من صـــدقها تم عرضـــها على مجموعة من المحكمين المتخصـــصـــين، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسـبة المهارات الواردة في القائمة لطلبة كلية التربية، وتم التعديل كما هو موضّـح في الجدول الآتي:

جدول (2) أمثلة عن تعديلات المحكمين على قائمة مهارات البحث العلمي:

المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل
تحديد خطوات البحث	تخطيط خطوات البحث بشكل منظم ومتسلسل
الدقة في جمع البيانات	الالتزام بالأخلاقيات البحثية عند جمع البيانات
صياغة مشكلة البحث	تحديد مشكلة بحثية واضحة ومحددة

-**الصـــورة النهائية للقائمة:** في ضـــوء ما أســـفرت عنه عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات المناســـبة التي أشـــار إليها المحكمون، وبناءً على ذلك تم التوصـــل إلى قائمة مهارات البحث العلمي لطلبة كلية التربية بصـــورتها النهائية، حيث اشـــتملت على (4) مهارات رئيســـية يندرج تحتها (40) مهارة فرعية الملحق (1).

ثانياً: استبانة مهارات البحث العلمي:

الهدف من الاستبانة: تم اعداد الاستبانة من أجل قياس درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص.

مصادر إعداد الاستبانة: تم اعداد الاستبانة من خلال العودة إلى مجموعة من الدراسات كدراسة (الشمري،2020) ودراسة (عبد العليم،2016) ودراسة (الخطيب،2018)

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة خاصة بمهارات البحث العلمي. وقد تم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات البحث العلمي.

الاستبانة بصورتها الأولية: اشتملت الاستبانة على [40] بند موزعة على المهارات الأساسية. واعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت الثلاثي لتقدير الاستجابات (نعم، لا، أحياناً).

التحقق من الخصائص السيكو مترية للاستبانة:

تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للاستبانة من خلال دراسة صدقها وثباتها على النحو الآتي:

أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي تفصيل لذلك:

صدق المحتوى: تحققت الباحثة من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على محكمين مختصين لتقييم مدى ملاءمتها لأهداف البحث، وصحة صياغة العبارات وتم اعتماد تعديلاتهم لتحسينها.

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة حمص من غير العينة الأصلية، وكانت النتائج على النحو الآتي: – حساب

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، واستخدمت الباحثة لذلك برنامج spss، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (3) معاملات ارتباط عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.56**	11	0.79**	21	0.57**	31	0.52**
2	0.69**	12	0.59**	22	0.41*	32	0.54**
3	0.77**	13	0.69**	23	0.37*	33	0.65**
4	0.79**	14	0.75**	24	0.43*	34	0.81**
5	0.59**	15	0.66**	25	0.59**	35	0.39*
6	0.87**	16	0.71**	26	0.63**	36	0.74**
7	0.69**	17	0.69**	27	0.73**	37	0.69**
8	0.49**	18	0.65**	28	0.69**	38	0.58**
9	0.68**	19	0.69**	29	0.40*	39	0.80**
10	0.66**	20	0.71**	30	0.52**	40	0.71**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تتراوح ما بين (0.37و0.87) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

-حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (4) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.59**	11	0.81**	21	0.61**	31	0.59**

2	0.72**	12	0.63**	22	0.52**	32	0.61**
3	0.68**	13	0.61**	23	0.48*	33	0.59**
4	0.75**	14	0.70**	24	0.46*	34	0.77**
5	0.64**	15	0.72**	25	0.66**	35	0.42*
6	0.85**	16	0.70**	26	0.65**	36	0.77**
7	0.66**	17	0.63**	27	0.72**	37	0.71**
8	0.51**	18	0.61**	28	0.66**	38	0.63**
9	0.71**	19	0.72**	29	0.55*	39	0.75**
10	0.63**	20	0.75**	30	0.52**	40	0.75**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تتراوح ما بين (0.42و0.85) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) وهذا ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

-حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات الاستبانة والدرجة الكلية لها وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5) معاملات ارتباط كل مهارة من مهارات الاستبانة بالدرجة الكلية لها:

المحاور	معاملات الارتباط
التخطيط للبحث	**0.953****
تنفيذ الإطار النظري للبحث	**0.903****
تنفيذ الإطار الميداني للبحث	**0.956****
تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس	**0.968****

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثانياً: ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لكل مهارة من مهارات الاستبانة وللاستبانة ككل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (6) معاملات ثبات الاستبانة ككل ومهاراتها الرئيسية:

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التخطيط للبحث	**10**	**0.741**	**0.822**
تنفيذ الإطار النظري للبحث	**10**	**0.765**	**0.871**
تنفيذ الإطار الميداني للبحث	**10**	**0.812**	**0.835**
تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس	**10**	**0.726**	**0.801**
الاستبانة ككل	**40**	**0.971**	**0.956**

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات الاستبانة كانت مقبولة ودالة إحصائياً، وهو مؤشر إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال الاستبانة.

الصورة النهائية للاستبانة: تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة وهي تتكوّن من قسمين: المعلومات الديموغرافية وتضم متغيرات البحث التصنيفية (الالتزام بحضور المحاضرات، الجنس)، وبنود الاستبانة، وهي تضم أربع مهارات رئيسية تنضوي على (40) عبارة تحتها، وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات (نعم/ أحيانا/ لا) وتعطى الدرجات وفق الآتي:(نعم=3، أحياناً=2، لا=1).

الجدول (7) الصورة النهائية لاستبانة مهارات البحث العلمي:

المهارات الرئيسية	عدد العبارات	توزع العبارات	الدرجة الدنيا	الدرجة العظمى
التخطيط للبحث	**10**	10-1	10=1×10	30=3×10
تنفيذ الإطار النظري للبحث	**10**	20-11	10=1×10	30=3×10
تنفيذ الإطار الميداني للبحث	**10**	30-21	10=1×10	30=3×10
تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس	**10**	40-31	10=1×10	30=3×10
الاستبانة ككل	**40**	40-1	40=1×40	120=3×40

وبالتالي فالدرجة الدنيا للاستبانة =40درجة، أما الدرجة العظمى =120 درجة.

4. إجراءات تطبيق البحث: بعد الحصول على الموافقات الرسمية من عمادة كلية التربية في جامعة [حمص]، تم التنسيق مع مشرف الطلبة لتوزيع الاستبانات على عينة من طلبة السنة الثالثة، مع ضمان شرح أهداف الدراسة، وضمان سرية المعلومات وطوعية المشاركة، جمعت الاستبانات مباشرة بعد تعبئتها.

5. **المعالجة الإحصائية**

تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والأوزان النسبيّة لوصف درجة امتلاك طلبة كلية التربية لمهارات البحث العلمي لكل فقرة وكل مهارة من مهارات الاستبانة وللحكم على درجة امتلاك الطالب لمهارات البحث العلمي، تمّ استخدام المعيار التالي:

الجدول (8) معيار الحكم على درجة امتلاك الطالب لمهارات البحث العلمي:

المستويات	المتوسطات	التقدير
المستوى الأول	1-1.66	منخفض
المستوى الثاني	1.67-2.33	متوسط
المستوى الثالث	2.34-3	مرتفع

عرض النتائج وتفسيرها:

الإجابة على أسئلة البحث وفق الآتي:

1. ما مهارات البحث العلمي الأساسية والفرعية التي سيتم دراسة واقع امتلاكها لدى طلبة كلية التربية؟ تمت الإجابة على هذا السؤال بوضع قائمة مهارات البحث العلمي وتم تقسيمها إلى أربعة محاور رئيسية، يتضمن كل محور منها (10) مهارات فرعية محددة تم توضيحها في الملحق (1).

2-ما درجة امتلاك طلبة كلية التربية لمهارات البحث العلمي في جامعة حمص؟ تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لإجابات الطلبة أفراد عينة البحث على كل مهارة من مهارات الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لمهارات البحث العلمي:

المهارات الرئيسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقييم
التخطيط للبحث	1.49	0.47	%49.6	2	منخفض
تنفيذ الإطار النظري للبحث	1.6	0.41	%53.3	1	منخفض
تنفيذ الإطار الميداني للبحث	1.38	0.34	%46	4	منخفض
تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس	1.48	0.40	%49.3	3	منخفض
الاستبانة ككل	1.49	0.39	%49.6	....	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن درجة امتلاك الطلبة أفراد عينة البحث لمهارات البحث العلمي ككل جاءت بدرجة منخفضة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على الاستبانة ككل (1.49) وهو يقع ضمن المستوى المنخفض حسب الجدول (8)، وقد يعود تدني امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي إلى قلة خبرتهم الأكاديمية، كما أن مهارات البحث العلمي تتطوّر تدريجياً بالممارسة والتدريب، وطلبة السنة الثالثة (المناهج وطرائق التدريس) لم يدرسوا مقررات كافية من المقررات التي تنمي مهاراتهم البحثية، في ظل الاهتمام المتزايد بمقررات تركز على الجوانب النظرية.

وهو ما يختلف مع نتائج الدراسات السابقة: أبو الرب (2017)، والخولي (2019)، والعتيبي (2023) الذين أظهرت مستوى متوسطاً للمهارات. ويمكن تفسير حصول مهارة (تنفيذ الجانب النظري للبحث) على أعلى نسبة بين مهارات البحث العلمي التي يمتلكها طلبة المناهج وطرائق التدريس، إلى أن إعداد الإطار النظري يعتمد بشكل أساسي على البحث المكتبي (قراءة المراجع، تلخيص الدراسات....) وهي غالباً ما تكون متوفرة على شبكة الانترنت، ويحتاج الطالب فقط تحميل المراجع والدراسات السابقة، أما في المقابل حصلت مهارة (تنفيذ الجانب الميداني للبحث) على أدنى نسبة فقد يعود إلى أن هذه المهارة تحتاج مهارات تطبيقية وخبرات عملية تمكن الطالب من اختيار المنهج المناسب وإعداد الأدوات وحسن اختيار عينة التطبيق، وهذا يتطلب تدريب كبير وخبرة ميدانية واسعة.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لإجابات الطلبة أفراد عينة البحث، وكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مهارة التخطيط للبحث:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لعبارات مهارة التخطيط للبحث:

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقييم
1-أستطيع تحديد مشكلة بحثية واضحة ومحددة.	1.48	0.61	%49.33	4 مكرر	منخفض
2-لدي القدرة على صياغة أسئلة البحث وأهدافه بدقة.	1.74	0.52	%58	1	متوسط
3-أتمكن من تحديد الفرضيات البحثية بشكل منطقي ومبرر.	1.42	0.57	%47.33	7	منخفض
4-أستطيع اختيار المنهج البحثي المناسب لطبيعة مشكلتي البحثية.	1.44	0.61	%48	6	منخفض
5-أخطط لخطوات البحث بشكل منظم ومتسلسل.	1.46	0.61	%48.66	5	منخفض
6-أحدد مجتمع وعينة الدراسة بدقة.	1.48	0.61	%49.33	4	منخفض
7-أختار أدوات جمع البيانات المناسبة (مثل الاستبيان، المقابلة، الملاحظة).	1.52	0.67	%50.66	3	منخفض
8-أمتلك مهارة إعداد خطة زمنية واقعية للبحث.	1.48	0.64	%49.33	4 مكرر	منخفض

9-أستطيع تحديد المتغيرات البحثية بشكل واضح.	1.56	0.67	%52	2	منخفض
10-أخطط لكيفية معالجة البيانات وتحليلها إحصائياً.	1.36	0.56	%45.33	8	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن عبارة (لدي القدرة على صياغة أسئلة البحث وأهدافه بدقة) قد تصدرت عبارات مهارة التخطيط للبحث بمتوسط حسابي (1.74) وهو يشير إلى التقييم المتوسط، بينما جاءت عبارة (أخطط لكيفية معالجة البيانات وتحليلها إحصائياً) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.36) وهو يشير إلى التقييم المنخفض وقد يعود ذلك إلى أن صياغة أسئلة البحث وأهدافه مهارة تعتمد على الفهم النظري للمشكلة البحثية، وهي مهارة غالباً ما تنمّى من خلال المحاضرات والمناقشات، في حين أن التخطيط لمعالجة البيانات وتحليلها إحصائياً مهارة تطبيقية تتطلب معرفة بالأساليب الإحصائية المناسبة ومعرفة ببرامج إحصائية متخصصة كبرنامج (spss) وهذا غالباً ما يكون محدود لدى طلبة المناهج وطرائق التدريس.

ثانياً: مهارة تنفيذ الإطار النظري للبحث:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لعبارات مهارة تنفيذ الإطار النظري للبحث:

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقييم
11-لدي القدرة على تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع البحث.	1.7	0.58	%56.66	2	متوسط
12-أستطيع البحث عن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث في قواعد البيانات المختلفة.	1.74	0.56	%58	1	متوسط
13-أقوم بتلخيص الدراسات السابقة وتصنيفها بشكل منهجي.	1.64	0.74	%54.66	3	منخفض

14-أستطيع ربط الدراسات السابقة بمشكلة البحث الحالية.	1.52	0.61	%50.66	9	منخفض
15-أميز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة عند جمع المعلومات.	1.58	0.67	%52.66	6	منخفض
16-لدي القدرة على تحليل الأطر النظرية المتعلقة بموضوع البحث.	1.6	0.72	%53.33	5	منخفض
17-أستطيع بناء إطار نظري متكامل ومنطقي يدعم البحث.	1.56	0.67	%52	7	منخفض
18-أقوم بتوثيق المصادر والمراجع المستخدمة في الإطار النظري بدقة.	1.54	0.61	%51.33	8	منخفض
19-أستخدم الأسلوب الأكاديمي المناسب في كتابة الإطار النظري.	1.62	0.69	%54	4	منخفض
20-أمتلك مهارة الاستنتاج من الدراسات السابقة لبناء فرضيات جديدة.	1.5	0.61	%50	10	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن عبارة (أستطيع البحث عن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث في قواعد البيانات المختلفة) قد تصدرت عبارات مهارة تنفيذ الإطار النظري للبحث بمتوسط حسابي (1.74) وهو يشير إلى التقييم المتوسط، بينما جاءت عبارة (أمتلك مهارة الاستنتاج من الدراسات السابقة لبناء فرضيات جديدة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.5) وهو يشير إلى التقييم المنخفض، وقد يعود ذلك إلى أن البحث عن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث لا تحتاج الكثير من الخبرات العملية من الطلبة، إذ أنها تعتمد فقط على استخدام أدوات بسيطة كمحركات البحث للدخول إلى المكتبات الالكترونية والحصول على الدراسات السابقة منها، وهي غالباً ما يتعامل معها الطالب كجزء هامشي من البحث دون محاولة التفكير الناقد لربطها ببحثه.

ثالثاً: مهارة تنفيذ الإطار الميداني للبحث:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لعبارات مهارة تنفيذ الإطار الميداني للبحث:

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التقييم
21-أمتلك القدرة على بناء أدوات البحث (مثل الاستبيانات أو أدلة المقابلة) بشكل صحيح.	1.42	0.67	%47.33	3	منخفض
22-أقوم بتجريب أدوات البحث للتأكد من صدقها وثباتها.	1.44	0.67	%48	2	منخفض
23-لدي القدرة على جمع البيانات من العينة المستهدفة بفاعلية.	1.58	0.7	%52.66	1	منخفض
24-ألتزم بالأخلاقيات البحثية عند جمع البيانات (مثل السرية والحصول على الموافقة).	1.38	0.6	%46	5	منخفض
25-أستطيع تنظيم البيانات وترميزها تمهيداً لتحليلها.	1.4	0.57	%46.66	4	منخفض
26-لدي القدرة على استخدام برامج التحليل الإحصائي الأساسية (مثل SPSS).	1.28	0.49	%42.66	9	منخفض
27-أقوم بتحليل البيانات بما يتناسب مع أسئلة البحث وفرضياته.	1.42	0.64	%47.33	3 مكرر	منخفض
28-أفسر النتائج الإحصائية بشكل دقيق ومفهوم.	1.32	0.58	%44	7	منخفض

29-أستطيع ربط النتائج التي توصلت إليها بالدراسات السابقة والإطار النظري.	1.34	0.51	%44.66	6	منخفض
30-أمتلك مهارة عرض النتائج في جداول ورسوم بيانية واضحة.	1.3	0.54	%43.33	8	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن عبارة (لدي القدرة على جمع البيانات من العينة المستهدفة بفاعلية) قد تصدرت عبارات مهارة تنفيذ الإطار الميداني للبحث بمتوسط حسابي (1.58) وهو يشير إلى التقييم المنخفض، بينما جاءت عبارة (لدي القدرة على استخدام برامج التحليل الإحصائي الأساسية (مثل SPSS)) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.28) وهو يشير إلى التقييم المنخفض وقد يعود ذلك إلى أن جمع البيانات من العينة المستهدفة قد يكون أسهل الخطوات على الطالب في الجانب الميداني، إذ أنها تحتاج إلى مقابلة أفراد العينة دون الحاجة إلى خبرات واسعة أو تدريب مسبق، في حين أن تحليل هذه البيانات على برامج التحليل يحتاج إلى تدريب كبير لاستخدام هذه البرامج .

رابعاً: مهارة تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتب لعبارات مهارة تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس:

العبارات	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الوزن النسبي**	**الرتبة**	**التقييم**
31-أمتلك القدرة على توثيق المراجع بأنواعها المختلفة (كتب، مقالات، مواقع إلكترونية).	1.5	0.64	%50	3	منخفض
32-أستخدم أحد أنظمة التوثيق المعتمدة (مثل APA، MLA).	1.34	0.59	44.6 %6	7	منخفض
33-أقوم بإعداد قائمة المراجع بشكل دقيق ومنظم.					

34-لدي القدرة على إعداد الملاحق البحثية (مثل الاستبيانات، خطابات الموافقة).	1.52	0.67	50.6 %6	2	منخفض
35-أستطيع ترتيب الملاحق بشكل منطقي ومناسب.	1.48	0.64	49.3 %3	4	منخفض
36-أقوم بإعداد فهرس المحتويات بشكل سليم.	1.5	0.73	%50	3 مكرر	منخفض
37-لدي القدرة على إعداد فهرس الجداول والأشكال.	1.5	0.61	%50	3 مكرر	منخفض
38-أستطيع إعداد فهرس للملاحق.	1.5	0.73	%50	3 مكرر	منخفض
39-ألتزم بالدقة في الترقيم والتنسيق للمراجع والفهارس والملاحق.	1.42	0.6	47.3 %3	5	منخفض
40-أدرك أهمية التوثيق الصحيح للمراجع لتجنب الانتحال العلمي.	1.72	0.67	57.3 %3	1	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن عبارة (أدرك أهمية التوثيق الصحيح للمراجع لتجنب الانتحال العلمي) قد تصدرت عبارات مهارة تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس بمتوسط حسابي (1.72) وهو يشير إلى التقييم المتوسط، بينما جاءت عبارة (أستخدم أحد أنظمة التوثيق المعتمدة (مثل AAP، MLA)) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.34) وهو يشير إلى التقييم المنخفض وقد يعود ذلك إلى أن إدراك أهمية التوثيق غالباً ما يتم التأكيد عليها في المحاضرات واللوائح الجامعية، مما يجعل الطلبة على وعي بخطورة الانتحال العلمي وأهمية التوثيق، في حين أن إتقان التوثيق وفق الأنظمة المعتمدة يتطلب معرفة بتفاصيل هذه الأنظمة وشروطها.

ثانياً: اختبار صحة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات البحث العلمي وفق متغير الالتزام بحضور المحاضرات.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب متوسطات إجابات أفراد العينة من الطلبة الذين يلتزمون بحضور المحاضرات والطلبة الذين لا يلتزمون، على استبانة مهارات البحث العلمي، ثم لكل مهارة من مهاراتها، وحساب قيمة (T-Test) لمجموعتين مستقلتين.

الجدول (14) دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ومهاراتها الرئيسية تبعاً لمتغير الالتزام بحضور المحاضرات:

المهارة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدالة sig	القرار
التخطيط للبحث	يلتزم	17	18.52	4.79	48	4.49	0.00	دال
	لا يلتزم	33	13.09	3.61				
تنفيذ الإطار النظري للبحث	يلتزم	17	18.64	4.72	48	3.56	0.00	دال
	لا يلتزم	33	14.63	3.19				
تنفيذ الإطار الميداني للبحث	يلتزم	17	15.82	4.01	48	3.15	0.00	دال
	لا يلتزم	33	12.87	2.57				
تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس	يلتزم	17	17.41	5.05	48	3.54	0.00	دال
	لا يلتزم	33	13.57	2.63				

الاستبانة ككل	يلتزم	17	70.41	17.89	48	3.97	0.00	دال
	لا يلتزم	33	54.18	10.99				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (T) في الاستبانة ككل = (3.97)، أما قيمة sig فبلغت (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من الطلبة الذين يلتزمون بحضور المحاضرات ومتوسطات إجابات أفراد العينة من الطلبة الذين لا يلتزمون بحضور المحاضرات على الاستبانة ككل، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات البحث العلمي وفق متغير الالتزام بحضور المحاضرات، وهذه الفروق لصالح الطلبة الذين يلتزمون بحضور المحاضرات.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حضور المحاضرات يمكّن الطلبة من تلقي إرشادات مباشرة من المدرسين حول خطوات البحث العلمي، والتفاعل المباشر معهم وتلقي الإجابات وتعزيز الفهم لديهم، والتغذية الراجعة لذلك والتي غالباً لا تكون متوفرة في النوط والمراجع الورقية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات البحث العلمي وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب متوسطات إجابات أفراد العينة من الطلبة الذكور ومتوسطات إجابات أفراد العينة من الطالبات الإناث على استبانة مهارات البحث العلمي، ثم لكل مهارة من مهاراتها، وحساب قيمة (T–Test) لمجموعتين مستقلتين، لتعرف دلالة الفروق بين إجابات المجموعتين (ذكور/ إناث)، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (14) دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ومهاراتها الرئيسية تبعاً لمتغير الجنس:

المهارة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدالة sig	القرار
التخطيط للبحث	ذكور	14	14.42	3.69	48	−0.46−	0.62	غير دال
	إناث	36	15.13	5.17				
تنفيذ الإطار النظري للبحث	ذكور	14	14.92	3.58	48	−1.12−	0.26	غير دال
	إناث	36	16.41	4.39				
تنفيذ الإطار الميداني للبحث	ذكور	14	13.35	2.23	48	−0.67−	0.5	غير دال
	إناث	36	14.08	3.76				
تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس	ذكور	14	13.78	2.51	48	−1.2−	0.23	غير دال
	إناث	36	15.3	4.43				
الاستبانة ككل	ذكور	14	56.5	11.4	48	−0.9−	0.37	غير دال
	إناث	36	60.94	16.95				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (T) في الاستبانة ككل = (−0.9−)، أما قيمة sig فبلغت (0.37) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة وفق متغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرض الصفري **لا توجد**

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات البحث العلمي وفق متغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتكافؤ فرص التعليم والتدريب للذكور والإناث وتشابه البيئة التعليمية والمصادر، إذ أن المجموعتين (الذكور والإناث) يدرسون المقررات ذاتها ويتلقون التدريب نفسه على مهارات البحث العلمي، وهذا ما يؤدي إلى تشابه المهارات المكتسبة لديهما ومن بينها مهارات البحث العلمي.

خاتمة ومقترحات للبحث بناءً على النتائج: نظراً لأهمية مهارات البحث العلمي، ولكونها المحور الأساس للأبحاث الصحيحة والدقيقة التي تتبع المنهجية العلمية، قامت الباحثة بإجراء بحث عن درجة امتلاك هذه المهارات لدى طلبة كلية التربية وتوصلت إلى نتائج تشير إلى ضعف وتدني في امتلاك الطلبة لهذه المهارات وبذلك، تكون نتائج البحث هي خطوة أولى تدفع الباحثين لأبحاث أخرى متتالية تفيد المجتمع وتزيد من الاهتمام بهذه المهارات.

توصيات ومقترحات:

1. إقامة برامج تدريبية مكثفة وتنظيم ورش عمل تطبيقية تركز على:
2. بناء أدوات البحث (استبيانات، مقابلات).
3. استخدام برامج التحليل الإحصائي (SPSS، Excel).
4. كتابة الإطار النظري والتوثيق الأكاديمي وفق نظام التوثيق (APA) الإصدار السابع.

لتعزيز الجانب التطبيقي: وذلك بإعطائه وقت إضافي للتطبيق العملي الصحيح بعيداً عن الحشو النظري على عجل، مع المتابعة من قبل المشرفين وتقديم تغذية راجعة فورية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. أبو الرب، منى. (2017). واقع امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
2. أبو علام، رجاء محمود. (2019). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار المسيرة.
3. أحمد، فايزة عبد الباقي. (2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار الفكر العربي.

4. إبراهيم، وفاء. (2023). أسس البحث العلمي وأساليبه. دار المجد.
5. البهنساوي، سهام. (2018). مدخل إلى البحث العلمي: مفاهيم أساسية وتطبيقات. دار الكتاب الحديث.
6. الزبيدي، أحمد. (2021). التدريب العملي في البحث العلمي: دليل تطبيقي. دار السلام.
7. الزهراني، عبد الله. (2018). دور المعلم الباحث في تطوير التعليم. مكتبة الملك فهد الوطنية.
8. السبيعي، نوف. (2020). المقررات الدراسية ودورها في تنمية المهارات البحثية. دار حافظ.
9. الشامي، نادية. (2020). أساسيات البحث العلمي: المنهج والتطبيق. دار النهضة العربية.
10. الشمري، خالد. (2020). معوقات البحث العلمي لدى طلبة الجامعات. مجلة العلوم التربوية، 35(2)، 120–135.
11. الشمري، ناصر. (2010). مهارات البحث العلمي: دليل الباحث المبتدئ. دار الفكر.
12. الشمري، يوسف. (2020). معوقات اكتساب مهارات البحث العلمي لدى طلبة كليات التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حائل، حائل.
13. الشويلي، محمد. (2019). الدافعية للبحث العلمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. مجلة البحوث التربوية، 10(1)، 45–60.
14. عبد العليم، مروة. (2016). أثر برنامج تفاعلي في إكساب طالب المرحلة الثانوية مهارات البحث العلمي والتفكير العلمي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة [اسم الجامعة غير معروف].
15. عبد الله، نسرين. (2021). أهمية مهارات التفكير النقدي في البحث العلمي. دار الثقافة.
16. عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2014). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. دار الفكر.
17. العتيبي، فهد. (2023). واقع امتلاك طلبة كليات التربية لمهارات البحث العلمي في ضوء التحديات المعاصرة: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
18. العمران، سارة. (2023). تطبيقات إحصائية في البحث التربوي. دار النشر العلمي.
19. العنزي، فهد. (2021). مهارات البحث التربوي: من النظرية إلى التطبيق. دار المؤيد.

20. عناية، محمد. (2014). البحث العلمي: مناهجه وأصوله. دار كنوز المعرفة.
21. الغامدي، سعيد. (2023). الجانب التطبيقي في مناهج البحث العلمي: تحديات وحلول. مجلة الدراسات الأكاديمية، 28(4)، 200-215.
22. القحطاني، عائشة. (2022). الموارد المتاحة للبحث العلمي في الجامعات العربية. مجلة جامعة قطر، 40(3)، 80-95.
23. الخطيب، أحمد. (2018). مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة [اسم الجامعة غير معروف].
24. الخولي، رنا. (2019). مهارات البحث العلمي لدى طلبة كليات التربية بالجامعات المصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة [اسم الجامعة غير معروف].
25. المؤتمر الدولي حول "تحديات تطوير التعليم في المنطقة العربية". (2022). جامعة دمشق.
26. المطيري، نورة. (2024). دور الإشراف الأكاديمي في تعزيز المهارات البحثية. مجلة العلوم الإنسانية، 15(1)، 110-125.
27. ندوة "دور البحث العلمي في خدمة المجتمع المحلي". (2023). جامعة حمص.

المراجع الأجنبية

1. Al-Maskari, A., Al-Riyami, T., & Kunjumuhammed, S. K. (2022). Research competencies among education students: A cross-sectional study. Journal of Further and Higher Education, 46(3), 321-335. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985978

2. Smith, J., & Lee, H. (2021). Disciplinary differences in research skills acquisition: Evidence from education majors. Teaching in Higher Education, 26(5), 789-805. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1798921

Holmes, N. G., & Wieman, C. E. (2016). Assessing critical thinking in science using the Critical-thinking Assessment Test. *Science Education*, 100(6), 957–977. https://doi.org/10.1002/sce.21229.

Salmons, J. (2023). Studying critical thinking: Recent research. SAGE Research Methods Community. https://researchmethodscommunity.sagepub.com/blog/studying-critical-thinking-recent-research.

Garcia, G. O. P.)2022(. & ،.Yusuf, M. A., Manlangit, R. R. B service teachers in a -Assessing the research competencies of pre 115-state university. Journal of Pedagogical Research, 6)3(, 101

الملاحق:

الملحق (1) قائمة مهارات البحث العلمي بصورتها النهائية:

* مهارة التخطيط للبحث:
* تحديد مشكلة بحثية واضحة ومحددة.
* صياغة أسئلة البحث وأهدافه بدقة.
* تحديد الفرضيات البحثية بشكل منطقي ومبرر.
* اختيار المنهج البحثي المناسب.
* تخطيط خطوات البحث بشكل منظم ومتسلسل.
* تحديد مجتمع وعينة الدراسة بدقة.
* اختيار أدوات جمع البيانات المناسبة.
* إعداد خطة زمنية واقعية للبحث.
* تحديد المتغيرات البحثية بشكل واضح.

* التخطيط لكيفية معالجة البيانات وتحليلها إحصائياً.
* مهارة تنفيذ الإطار النظري للبحث:
* تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع البحث.
* البحث عن الدراسات السابقة في قواعد البيانات المختلفة.
* تلخيص الدراسات السابقة وتصنيفها بشكل منهجي.
* ربط الدراسات السابقة بمشكلة البحث الحالية.
* التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة.
* تحليل الأطر النظرية المتعلقة بموضوع البحث.
* بناء إطار نظري متكامل ومنطقي يدعم البحث.
* توثيق المصادر والمراجع المستخدمة في الإطار النظري بدقة.
* استخدام الأسلوب الأكاديمي المناسب في كتابة الإطار النظري.
* الاستنتاج من الدراسات السابقة لبناء فرضيات جديدة.
* مهارة تنفيذ الإطار الميداني للبحث:
* بناء أدوات البحث (مثل الاستبيانات أو أدلة المقابلة) بشكل صحيح.
* تجريب أدوات البحث للتأكد من صدقها وثباتها.
* جمع البيانات من العينة المستهدفة بفاعلية.
* الالتزام بالأخلاقيات البحثية عند جمع البيانات.
* تنظيم البيانات وترميزها تمهيداً لتحليلها.
* استخدام برامج التحليل الإحصائي الأساسية (مثل SPSS).
* تحليل البيانات بما يتناسب مع أسئلة البحث وفرضياته.
* تفسير النتائج الإحصائية بشكل دقيق ومفهوم.
* ربط النتائج التي تم التوصل إليها بالدراسات السابقة والإطار النظري.

* عرض النتائج في جداول ورسوم بيانية واضحة.
* مهارة تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس:
* توثيق المراجع بأنواعها المختلفة (كتب، مقالات، مواقع إلكترونية).
* استخدام أحد أنظمة التوثيق المعتمدة (مثل APA، MLA).
* إعداد قائمة المراجع بشكل دقيق ومنظم.
* إعداد الملاحق البحثية (مثل الاستبيانات، خطابات الموافقة).
* ترتيب الملاحق بشكل منطقي ومناسب.
* إعداد فهرس المحتويات بشكل سليم.
* إعداد فهرس الجداول والأشكال.
* إعداد فهرس للملاحق.
* الالتزام بالدقة في الترقيم والتنسيق للمراجع والفهارس والملاحق.
* إدراك أهمية التوثيق الصحيح للمراجع لتجنب الانتحال العلمي.

الملحق (2) استبانة لتقييم درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حمص لمهارات البحث العلمي

مقدمة: عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على مدى امتلاككم لمهارات البحث العلمي، وذلك في إطار سعينا لتطوير وتحسين العملية التعليمية في قسم المناهج وطرائق التدريس. نرجو منكم الإجابة على جميع بنود الاستبانة بكل دقة وصدق، حيث أن إجاباتكم ستكون ذات قيمة كبيرة في فهم واقع امتلاككم لهذه المهارات، مما يسهم في تحديد جوانب القوة والضعف وتصميم برامج تدريبية تساهم في صقل قدراتكم البحثية، نؤكد لكم أن جميع المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم. الباحثة إيمان الزين

تعليمات الإجابة:

* الرجاء قراءة كل بند بعناية.

* ضع علامة (صح) في الخانة التي تعبر عن رأيك بشكل دقيق (نعم، لا، أحياناً).

* لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، بل تعبر كل إجابة عن واقع تجربتك.

بيانات عامة: التزم بحضور المحاضرات: نعم ( ) لا( ) الجنس: ذكور ( )

إناث ( )

مهارة التخطيط للبحث	نعم	لا	أحياناً
1-أستطيع تحديد مشكلة بحثية واضحة ومحددة.			
2-لدي القدرة على صياغة أسئلة البحث وأهدافه بدقة.			
3-أتمكن من تحديد الفرضيات البحثية بشكل منطقي ومبرر.			
4-أستطيع اختيار المنهج البحثي المناسب لطبيعة مشكلتي البحثية.			
5-أخطط لخطوات البحث بشكل منظم ومتسلسل.			
6-أحدد مجتمع وعينة الدراسة بدقة.			

7-أختار أدوات جمع البيانات المناسبة (مثل الاستبيان، المقابلة، الملاحظة).			
8-أمتلك مهارة إعداد خطة زمنية واقعية للبحث.			
9-أستطيع تحديد المتغيرات البحثية بشكل واضح.			
10-أخطط لكيفية معالجة البيانات وتحليلها إحصائياً.			
مهارة تنفيذ الإطار النظري للبحث			
11-لدي القدرة على تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع البحث.			
12-أستطيع البحث عن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث في قواعد البيانات المختلفة.			
13-أقوم بتلخيص الدراسات السابقة وتصنيفها بشكل منهجي.			
14-أستطيع ربط الدراسات السابقة بمشكلة البحث الحالية.			
15-أميز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة عند جمع المعلومات.			
16-لدي القدرة على تحليل الأطر النظرية المتعلقة بموضوع البحث.			
17-أستطيع بناء إطار نظري متكامل ومنطقي يدعم البحث.			
18-أقوم بتوثيق المصادر والمراجع المستخدمة في الإطار النظري بدقة.			
19-أستخدم الأسلوب الأكاديمي المناسب في كتابة الإطار النظري.			
20-أمتلك مهارة الاستنتاج من الدراسات السابقة لبناء فرضيات جديدة.			
مهارة تنفيذ الإطار الميداني للبحث			

21-أمتلك القدرة على بناء أدوات البحث (مثل الاستبيانات أو أدلة المقابلة) بشكل صحيح.			
22-أقوم بتجريب أدوات البحث للتأكد من صدقها وثباتها.			
23-لدي القدرة على جمع البيانات من العينة المستهدفة بفاعلية.			
24-ألتزم بالأخلاقيات البحثية عند جمع البيانات (مثل السرية والحصول على الموافقة).			
25-أستطيع تنظيم البيانات وترميزها تمهيداً لتحليلها.			
26-لدي القدرة على استخدام برامج التحليل الإحصائي الأساسية (مثل SPSS).			
27-أقوم بتحليل البيانات بما يتناسب مع أسئلة البحث وفرضياته.			
28-أفسر النتائج الإحصائية بشكل دقيق ومفهوم.			
29-أستطيع ربط النتائج التي توصلت إليها بالدراسات السابقة والإطار النظري.			
30-أمتلك مهارة عرض النتائج في جداول ورسوم بيانية واضحة.			
مهارة تنفيذ المراجع والملاحق والفهارس			
31-أمتلك القدرة على توثيق المراجع بأنواعها المختلفة (كتب، مقالات، مواقع إلكترونية).			
32-أستخدم أحد أنظمة التوثيق المعتمدة (مثل APA، MLA).			
33-أقوم بإعداد قائمة المراجع بشكل دقيق ومنظم.			
34-لدي القدرة على إعداد الملاحق البحثية (مثل الاستبيانات، خطابات الموافقة).			
35-أستطيع ترتيب الملاحق بشكل منطقي ومناسب.			

36-أقوم بإعداد فهرس المحتويات بشكل سليم.			
37-لدي القدرة على إعداد فهرس الجداول والأشكال.			
38-أستطيع إعداد فهرس للملاحق.			
39-ألتزم بالدقة في الترقيم والتنسيق للمراجع والفهارس والملاحق.			
40-أدرك أهمية التوثيق الصحيح للمراجع لتجنب الانتحال العلمي.			

درجة تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظرهم

إعداد
بدر الدين حسان النجار

إشراف
د. حوران سليمان د. ابتسام محمد فارس

1-طالب دكتوراه، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق
2-عميد كلية التربية الثالثة في القنيطرة قسم المناهج وطرائق التدريس.
3-أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة تطبيق مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية لخطوات أنموذج كارول من وجهه نظر المدرسين أنفسهم في محافظة حمص، وتقديرهم لها واقتراح الحلول الممكنة لها، ولتحقيق هذا الهدف صُمِّمت استبانة وجهت لعينة من المدرسين والمدرسات في الثانويات الشرعية وعددهم (20) من أصل (29) موزعين على (24) ثانوية شرعية في محافظة حمص، وتكونت الاستبانة من (10) فقرات بحسب خطوات أنموذج كارول التي تم تفريغها على شكل استبانة أخذت بعين الاعتبار متغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، دون التعرض لمتغير النوع لأن طريقة التدريس لا تتعلق بذكورة ولا أنوثة وقد أجري هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2025/2024)، ثم استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات وقد أسفرت عن النتائج الآتية:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات من حملة الإجازة الجامعية ودبلوم التأهيل التربوي لصالح المدرسين والمدرسات من حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات من حملة الإجازة الجامعية وحملة المعهد، كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من (5) سنوات والمدرسين

والمدرسات الذين لديهم خبرة من (5) إلى (10) سنوات لصالح المدرسين والمدرسات الذين خبرتهم لصالح المدرسين والمدرسات الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات يعزى ذلك لاطلاعهم على المستجدات التربوية وطرائق التدريس الحديثة.

كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من (5) سنوات والمدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المدرسين والمدرسات الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات. وفي ضوء نتائج الدارسة خلص الباحث إلى مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: خطوات، أنموذج كارول، التلاوة والتجويد، الثانويات الشرعية.

of the Carroll model by male and female The degree of application teachers of recitation and intonation in religious secondary schools in Homs from their point of view

Abstract

The current research aims to reveal the degree of application of the steps of the Carroll model by male and female teachers of recitation and intonation in Sharia secondary schools from the point of view of the teachers themselves in Homs Governorate, and their appreciation of it and suggesting possible solutions for it. To achieve this goal, a questionnaire was designed and directed to a sample of male and female teachers in Sharia secondary schools, numbering (20) out of (29), distributed over (24) Sharia secondary schools in Homs Governorate. The questionnaire consisted of (10) paragraphs. According to the steps of the Carroll model, which was emptied in the form of a questionnaire that took into account the

variable of academic qualification and the variable of experience, this research was conducted in the first semester of the academic year (2024/2025), then appropriate statistical methods were used to analyze the data, which resulted in the following results: There is a statistically significant difference between the average scores of male and female teachers who hold a university degree and a teaching qualification diploma in favour of male and female teachers who hold a teaching qualification diploma. There is no statistically significant difference between the average scores of male and female teachers with a university degree and those with an institute degree. There is also a statistically significant difference between the average scores of male and female teachers of the recitation and intonation course who have less than (5) years of teaching experience and male and female teachers who have experience from (5) to (10) years. In favor of male and female teachers with less than (5) years of experience. This is attributed to their familiarity with educational developments and modern teaching methods. There is also a statistically significant difference between the average scores of male and female teachers with less than (5) years of teaching experience. This is attributed to their familiarity with educational developments and modern teaching methods. There is also a statistically significant difference between the average scores of teachers with less than (5) years of teaching experience and teachers with more than (10) years of experience. For teachers with less than (5) years of experience. In light of the study's findings, the researcher concluded with a set of proposals.

Keywords: Steps, Carroll's model, , recitation and intonation, Sharia secondary schools.

المقدمة:

تعد الثانويات الشرعية قبلة لطلاب العلم الشرعي في المرحلة الإعدادية والثانوية لأنها منهل للعلوم الشرعية والعامة (مثل الرياضيات والفيزياء واللغات)، لأن موادها الدراسية تتضمن مناهج التعليم العام في وزارة التربية إضافة إلى المناهج ذات الصبغة الشرعية كالقرآن الكريم تلاوة وتجويدا وتفسيرا والفقه الإسلامي وأصوله والحديث الشريف والسيرة النبوية، ويعكف القائمون على هذه المناهج الشرعية دراسة وتطويرا لمواكبة الانفتاح المعرفي والنظريات التربوية الحديثة، لأنهم يؤمنون أن نشر العلوم الشرعية فرض كفاية لا يمكن القعود عنه ويجب تزويد طلاب العلم بالعلوم النافعة في دنياهم وأخراهم ليكون خريجوا الثانويات الشرعية قادرين على الاندماج في المجتمع والقيام بواجباتهم العلمية والدعوية وإقامة الشعائر الدينية كالإمامة في المساجد وتحفيظ القرآن الكريم بما يرضي الله تعالى. وتتميز هذه المناهج أنها تعطي طلابها تصورا موسعا عن المواد المقررة في المرحلة الجامعية (كلية الشريعة أو ما يعادلها)، الذين يحق لهم المتابعة في سلم التحصيل العلمي والالتحاق بكليات الشريعة وهم أولى من غيرهم، ومن المواد الشرعية المقررة المستقلة :"التلاوة والتجويد" التي تعنى ببيان الطريقة المثلى لتلاوة القرآن الكريم وتجويده وحسن أداء قراءته، ولقد كان هذا المقرر ولا يزال محط أنظار واهتمام كل المشتغلين والمعنيين بالقرآن الكريم بغية تذليل

الصعوبات والتحديات وبيان أقصر الطرق وأسهلها التي تجعل من طلاب العلم الشرعي يصلون إلى حد الإتقان وتطبيق القواعد التجويدية المتعارف عليها عند أهل الفن، كيف لا وهذا الكتاب هو أقدس كتاب وعلى المسلم عموما وطالب العلم على وجه الخصوص أن يوليه جل اهتمامه وحسن الإقبال عليه، ولأنه يكسبهم النطق السليم وحسن التعبير ويصون اللسان عن اللحن ويرفع قدر صاحبه في الدنيا والآخرة، ولقد رغبت النصوص القرآنية والسنة الشريفة بتعليم القرآن الكريم والصبر على تعليمه وتعلمه (لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ () إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ () فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ () ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ) (سورة القيامة 17_19) وحديث (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) وحديث :"مثل الذي يقرأ القرآن وهو حافظ له مع السفرة الكرام البررة، ومثل الذي يقرأ وهو يتعاهده، وهو عليه شديد، فله أجران"

وتعد تلاوة القرآن الكريم من المهارات الأدائية الراقية وتصنف ضمن المهارات اللفظية التي يتطلب تعلمها جهدا وزمنا وتدريبا وتمرينا متواصلا بنية خالصة وهمة عالية ذلك؛ لأن التلاوة عبادة بحد ذاتها، كيف لا وهي غذاء فكري وروحي وثروة حفظت للعرب لغتهم (موسى واخرون، 1992، 49)

ولقد كان تعليم القرآن الكريم قديما وحديثا يهدف من حيث النتيجة إلى الإتقان من خلال خطوات علمية، تتمثل في تقسيم المحتوى إلى وحدات والتركيز على كل وحدة وعد الانتقال منها إلى غيرها حتى يتم إتقان التي قبلها، ويعد أنموذج كارول (Carroll) ترجمة عملية للتعلم الإتقاني؛ وهو يقوم على تزويد المتعلمين بوحدات تعليمية ذات تنظيم جيد، ولا يُسمح للمتعلم بالانتقال من

وحدة إلى أخرى حتى يتمكن من التي قبلها؛ وإلا أُعدّت له تغذية راجعة، كما أنه يُعد نوعاً من التعلم الإنساني الذي يفترض أن كل شخص له الحق في التعلم وأنه قادر على تحقيق مستويات عليا من التعلم إذا توفر له الوقت الكافي والأنشطة المناسبة، كما أنه يربط بين نوع التعلم والوقت المخصص له؛ مع التحصيل لأن غالبية المتعلمين يتوزعون توزيعاً اعتدالياً من حيث الاستعداد؛ فينخفض معامل الارتباط بين التحصيل والاستعداد؛ مما يشير إلى إمكانية الوصول إلى الإتقان؛ علماً أن الدرجات تصل إلى (80%) فما فوق لدى (80%) من المتعلمين الذين يتعلمون بهذا الأنموذج، وقد أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية هذا الأنموذج في التمكن والوصول إلى الإتقان؛ كدراسة العريفي(2008) ودراسة الزهراني (2019).

ويذكر الجلاد (2007، 18) أن معلم التلاوة والتجويد ينبغي أن يمتلك مهارات خاصة وكفايات عالية ومهارات تدريسية متميزة.

ومن الكفايات التي ينبغي لمعلم القرآن أن يتحلى بها الصبر على التعليم والإخلاص والرفق واللين ومهارات التشجيع والتواصل وامتلاك المهارات التدريسية لمعرفة أنماط المتعلمين بغية مراعاة الفروق الفردية وتنويع طرائق التدريس لتناسب طبائع المتعلمين، ولعل أبرز ما ينبغي أن يملكه معلم القرآن الكريم معرفة الخطوات الرئيسة للتعلم الإتقاني حتى يسير عليها ويختصر الجهد والوقت على نفسه وعلى طلابه لتحقيق الهدف المنشود بأقل وقت وجهد وكلفة ممكنة.

وقد أوصت دراسة الزهراني (2019) بإجراء البحوث والدراسات على فاعلية التعلم الإتقاني في مراحل التعليم العام وصفوفه الدراسية المختلفة وفي فروع العلوم الشرعية بعد أن أثبتت فاعليتها في التحصيل الدراسي.

ومن خلال سؤال الموجه الاختصاصي عن درجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات كارول _ بعد أن تم الاتفاق عليها بينه وبين الباحث – أفاد بأن معظم المدرسين والمدرسات يطبقون هذه الخطوات لكن ليس بشكل منهجي وخطوات متتالية مما قد ينعكس سلبا على مخرجات التعليم لأنهم قد لا يكونون على اطلاع تام على هذه الخطوات، لأن بعضهم لم يتلق العلوم التربوية من خلال دبلوم التأهيل التربوي. وقد أوصت دراسة الزهراني (2019) بتطبيق خطوات التعلم الإتقاني.

ومن هنا فقد أضحى القيام بهذا البحث ضرورةً علميةً نظراً لعدم وجود دراسات على المستوى المحلي ـ في حدود علم الباحث ـ عالجت هذا الموضوع بغية الوصول إلى التمكن وإتقان أحكام التجويد نظرياً وعملياً في هذه المرحلة التعليمية.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أثناء قيامه بجولات مع الموجه الاختصاصي على الثانويات الشرعية ومتابعة أداء المدرسين وقد صادف بعض الجولات حضور دروس التلاوة والتجويد فكان مما لاحظه الباحث حرص المدرس على إنهاء المحتوى المقرر ضمن الوقت المتاح بغض النظر عن درجة تطبيق الطلاب ووصولهم إلى مستوى الإتقان لمحتوى الدرس، ومما لاحظه أيضا عند مدرس آخر المبالغة في الجزئيات النظرية المعرفية على حساب الجانب العملي المهاري، وللتأكد من هذه الملاحظة قام بدراسة استطلاعية شملت ثلاثة من المدرسين في الثانوية الشرعية لعلماء حمص للبنين وثانوية خالد بن الوليد الشرعية، وهؤلاء المدرسون لهم باع كبير في تدريس التجويد ويحملون شهادة دبلوم التأهيل التربوي وعلى اطلاع جيد على العلوم التربوية، قد وجه إليهم السؤال الشفهي الآتي: ما أبرز خطوات التعلم الإتقاني (المتمثل في أنموذج كارول) ومدى تطبيقهم لها؟
وكان الجواب قاصرا على بعض الخطوات دون بعضها الآخر وأضافوا أن ضيق وقت الحصة يؤثر سلبا على تطبيق هذه الخطوات وأن الفروق الفردية الكبيرة بين بعض الطلاب المتقنين أصلا بسبب التحاقهم بدورات تحفيظ القرآن في المساجد وبعض زملائهم الذين لا يملكون أدنى فكرة عن أحكام التجويد سوى ما تعلموه في الثانوية الشرعية.

وقد أكدت دراسة السمهر السابقة الذكر أن افتقار التعليم إلى الأنشطة والاستراتيجيات الحديثة الفعالة أدى إلى وجود ضعف عام في مهارات تلاوة القرآن الكريم في دمشق وريفها.

كل ذلك دفع الباحث للقيام بدراسة تهدف إلى الكشف عن مدى تطبيق مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد لخطوات التعلم الإتقاني (كارول)

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في تدني تطبيق مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول، وللتوصل لحل هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظرهم؟

أسئلة البحث: ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق سؤالان فرعيان هما:

1- ما درجة تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

2- ما درجة تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة؟

فرضيات البحث:

تمَّ التحقق من الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

1-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية على استبانة خطوات أنموذج كارول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية على استبانة خطوات أنموذج كارول تبعاً لمتغير الخبرة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في نقاط القوة التي تتمثل في الأمور الآتية:

1. خطوة في خدمة القرآن الكريم وأهله من خلال إبراز قيمة تعلم وتعليم القرآن الكريم وفوائدها المرجوة على الفرد والمجتمع.
2. تحسين مستوى اداء طلاب الثانوية الشرعية في التلاوة والتجويد من خلال الكشف عن نقاط الضعف لتلافيها ونقاط القوة وتعزيزها.
3. تبصير المعلمين والمعلمات بالخطوات والإجراءات التي يقوم عليها أنموذج كارول خصوصا والتعلم الإتقاني عموما بغية استخدامها واتباعها مما يسهل الوصول إلى إتقان تلاوة كتاب الله تعالى.
4. لفت أنظار القائمين على العملية التربوية إلى أهمية التعلم الإتقاني وإقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس الحديثة..
5. تبصير المتعلمين أن أصول التعلم الإتقاني له أصول إسلامية قديمة وكانت تستخدمه حلقات القرآن في الكتاتيب.
6. يعُد البحث الحالي – في حدود علم الباحث – من أوائل الأبحاث التي تناولت درجة تطبيق خطوات أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظر المدرسين والمدرسات في الثانويات الشرعية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الأمور الآتية:

- تعرف خطوات أنموذج كارول.

- تحديد درجة تطبيق خطوات أنموذج كارول من قيل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد حسب متغير (المؤهل العلمي ، الخبرة)

حدود البحث:

-**حدود زمانية:** تمَّ إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2024-2025م.

-**حدود مكانية:** تمَّ إجراء البحث في الجمهورية العربية السورية-محافظة حمص.

حدود علمية: تم تناول خطوات تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في محافظة حمص

إجراءات البحث:

أ- مجتمع البحث وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد في محافظة حمص والبالغ عددهم (29) مدرّساً ومدرّسةً، وتمَّ اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد عينة البحث (20) مدرّساً ومدرّسةً. وقد تمَّ إجراء البحث على هذه العينة من مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص في الجمهورية العربية السورية.

ب- أداة البحث:

أعدَّ الباحث استبانة مؤلفة من (10) بنود، تهدف إلى التعرف إلى درجة تطبيق خطوات أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد، وتمَّ وضع خمس مستويات أمام كل عبارة تعبر عن درجة الممارسة (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وذلك وفق

مقياس ليكرت حيث تعطى الدرجات على الترتيب (5-4-3-2-1)، بحيث تكون الدرجة الدنيا التي يحصل عليها المفحوص (10) والدرجة العليا (50).

ج- منهج البحث:

تمَّ اعتماد المنهج الوصفي لأنَّه الأكثر ملائمة لهذا البحث.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

درجة التطبيق: الدرجة التي يحصل عليها مدرس مادة التلاوة والتجويد على إجابته على الاستبانة المعدة من قبل الباحث (استبانة) التي توضح درجة تطبيق المدرسين والمدرسات لخطوات أنموذج كارول في العملية التعليمية.

أنموذج كارول: عرفه المرسي، وقورة (2013، 344) بأنه: مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية المنظمة والمحددة الأهداف تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف بمستوى إتقان يصل إلى أكثر من (80%)، ولا يمكن الانتقال من خطوة إلى الخطوة التالية إلا بعد الوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان.

ويُعرّف **إجرائياً بأنه:** مجموعة من الخطوات والإجراءات العلمية والمنطقية المتبعة من قبل مدرس التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية؛ تهدف إلى الوصول إلى إتقان تلاوة القرآن الكريم أو أجزاء منه من قبل طلاب التعليم الشرعي.

التلاوة والتجويد: يعرفها السمهر (2011) بأنها القدرة التي يكتسبها المتعلم من خلال مادة التربية الإسلامية قسم التلاوة والتجويد على أداء أحكام التجويد بإتقان(600).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة طالب الثانوية الشرعية على إتقان أداء كلمات القرآن الكريم بإعطاء كل حرف حقه مخرجا وصفة مما تعارف عليه أهل الاختصاص.

الثانويات الشرعية: يعرفها النجار (2024) بأنها: مدارس حكومية تخضع لقوانيين وزارة التربية وتشرف عليها وزارة الأوقاف وتقوم بتدريس المواد الشرعية والمواد التي تتلقاها المدارس العامة ويمنح الناجح شهادة ثانوية شرعية تؤهله للتسجيل بكلية الشريعة أو غيرها من الفروع الأدبية

ويتبنى الباحث التعريف السابق تعريفا إجرائيا

الدراسات السابقة:

1. **دراسة اللميع والعجمي** (2003) بعنوان **التقويم التكويني وأثره على تنميه التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر التلاوة والتجويد بمدارس ثانوية المقرات بدوله الكويت؛** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر طريقة التقويم التكويني في علاج صعوبات تعلم التلاوة والتجويد وانعكاس ذلك في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب، واستخدم الباحثان قائمة بصعوبات التعلم الأكاديمي، وبرنامج تعليمي استند على التقويم التكويني، واتبع الباحثان المنهج التجريبي، وطبقت البحث على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية (العنقودية) وتم اختيار شعبتين من بين اربع شعب واختيارهم بطريقة عشوائية كمجموعة ضابطة وتجريبية تكونت العينة من (73) طالبا حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (35) طالبا والضابطة:(38) طالباً منهم (29) يعانون من صعوبات القراءة والعينة هي مجموعة تجريبية (35) طالبا؛ منهم (14) من ذوي صعوبات التعلم، وضابطة (38) طالبا؛ منهم (15) من ذوي صعوبات التعلم، وكانت النتائج تطور المستوى التحصيلي لدى ذوي صعوبات التعلم من المجموعة التجريبية وتحسين درجاتهم في التحصيل الأكاديمي في التلاوة والتجويد مقارنه بطلاب المجموعة الضابطة. وقد توصل الباحثان الى عده نتائج أبرزها:

– يؤدي التدريس بطريقة التقويم التكويني الى تنمية كل من درجة التحصيل الدراسي ودرجة التلاوة والتجويد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في التلاوة والتجويد، ويزيد من قدراتهم على التلاوة والتجويد،

2. **دراسة العريفي** (2008) بعنوان: **فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقاني وأثرها في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر التفسير**، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإتقاني وأثره في التحصيل، واتبعت المنهج التجريبي، وصمم الباحث برنامجا تعليميا قائما على خطوات إستراتيجية التعلم الإتقاني، ومعيار الإتقان بتحقيق مستوى اتقان لا يقل عن (80%) وتشكلت عينة البحث من (25) طالبا كمجموعة تجريبية تم تدريسها بطريقة التعلم الإتقاني القائمة على التقويم التكويني، وتشكلت المجموعة الضابطة من (26) طالبا تم تدريسهم بالطريقة المعتادة وكشفت الدراسة عن فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقاني في زياده التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التعلم الإتقاني.
3. **دراسة ابو موسى** (2011): بعنوان: **مستوى إتقان مهارات تجويد القران الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقته باتجاهاتهم نحوها** وهدفت الى الكشف عن مستوى إتقان مهارات تجويد القران الكريم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

-يقل مستوى إتقان أحكام مهارات التجويد ويقل مستوى الاتجاه نحو التلاوة التجويد لدى طلاب الصف العاشر الاساسي عن (80%) عند مستوى الدلالة (0.05)

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان أحكام التلاوة والتجويد تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات

-لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاه نحو تجويد القران الكريم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس

-وقد اقترحت الدراسة التركيز على ممارسه الطالبات لمهارات تجويد القران الكريم امام المعلمين وحث المعلم طلبته على الالتحاق بحلقات تحفيظ القران في المساجد وأن يكون الاهتمام التدريسي منصبا على الكم والكيف وتدريب الطلبة على الرسم العثماني ليألفوه ويعتادوه.

4. **دراسة العجمي والظفيري والمطيري** (2013). بعنوان: **أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي عند تلميذات صعوبات التعلم في ماده اللغة العربية بدوله الكويت،** هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي ،

واستخدم الباحثون المنهج التجريبي وكانت العينة مجموعتين: تجريبية (23) تلميذة، وضابطة (23) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي وأظهرت الدراسة فروقا ذات دلاله إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي عند تلميذات المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، كما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة العربية بين تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية مما يدل على فاعليه استخدام التعلم الاتقان في تنميه التحصيل الدراسي لمهاره اللغة العربية.

5. **دراسة الجهني** (2019): بعنوان: **مدى تطبيق معلمي اللغة العربية للتعلم الإتقاني في المرحلة المتوسطة بمدينه تبوك من وجهه نظر الطلاب وسبل تنميته،** هدفت الدراسة الى تعرف مدى تطبيق معلمي اللغة العربية للتعلم الإتقاني في المرحلة المتوسطة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم الاعتماد على استبانتين إحداهما كانت للتعرف مدى تطبيق معلمي اللغة العربية للتعلم الإتقاني وتكونت من (30) عبارة وكانت الثانية عن السبل المقترحة لتنمية مستوى تطبيق معلمي اللغة العربية للتعلم الإتقاني في المرحلة المتوسطة وتكونت من(22) عبارة، وتم تطبيق الاستبانة الاولى على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك بلغت (600) طالبا، بينما الاستبانة الثانية على الخبراء وعددهم (101) وهم اعضاء في هيئه التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس، وأسفرت النتائج أن مستوى تطبيق المعلمين للتعلم الإتقاني تراوح بين ضعيف ومتوسط وعدم وجود فروق في استجابات الطلاب تعزى لمتغير الدراسة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الثالث كما اشارت النتائج إلى أن موافقة الخبراء على السبل المقترحة لتنميه مستوى تطبيق المعلمين للتعلم الإتقاني كانت مرتفعة إجمالاً .

6. **دراسة الزهراني** (2019) هدفت الدراسة الى معرفة أثر إستراتيجية التعلم للإتقان على التحصيل الدراسي في مقرر تلاوة القران الكريم وتجويده لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتمثل مجتمع البحث في طالبات الابتدائية (266) وعينة البحث (53) طالبة من الصف الخامس (26) طالبة، مجموعة تجريبية و(27) طالبة مجموعة ضابطة،

وقامت الباحثة بإعداد أداة لجمع البيانات وهو اختبار تحصيلي في احكام التجويد وتوصلت الباحثة إلى أبرز النتائج:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للصف الخامس في مقرر التلاوة والتجويد والفرق لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت نسبة الإتقان في تحصيل الطالبات بعد دراستهن للوحدة المقررة (91) وهي أعلى من المستوى الذي تم تحديده كشرط لنجاح إستراتيجية التعلم الإتقاني.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية لصالح مجموعه الاداء البعدي، وقد اوصت الباحثة بضرورة تدريب المعلمات على كيفيه استخدام إستراتيجية التعلم الإتقاني لأنها من الاستراتيجيات الفعالة التي تعمل على تحقيق العديد من أهداف تدريس المواد الشرعية.

7. **وهدفت دراسة أبو منصور** (2021): إلى التعرف إلى أثر إستراتيجية كيلر (التعلم الإتقاني) في تنمية مستويات التحصيل العليا والاحتفاظ المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية وتعينها عشوائيا من (60) طالبة من الصف الأول الثانوي، من مدرسة الرقيم الثانوية للبنات، المجموعة الأولى التجريبية وتكونت من (30) طالبة تم تدريسهن مادة اللغة العربية بإستراتيجية كيلر التعلم للإتقان والمجموعة الثانية الضابطة وتكونت من (30) طالبة تم تدريسهن مادة اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لإستراتيجية التعلم للإتقان في تنمية مستويات التحصيل العليا التحليل، التركيب، التقويم والاحتفاظ المعرفي لصالح المجموعة التجريبية

8. **دراسة بلاسم، وأسمر**(2023) بعنوان: **مدى استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم**، ،التي سعت للتعرف على مدى استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في المرحلة الابتدائية والتعرف على الفروق بين متوسط تقديرات استخدام

إستراتيجية التعلم للإتقان بحسب متغيرات (المؤهل العلمي – الجنس – سنوات الخبرة)، حيث ان الباحث استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي واستخدم الاستبانة كأداة أساسية حيث تكونت من(36) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور، تكونت عينة الدراسة من (143) معلماً ومعلمة، وكانت النتائج:

أ- ارتفاع استخدام إستراتيجية التعلّم للإتقان في المرحلة الابتدائية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات العينة ولصالح الذكور.

ت- وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات العينة مؤيدة لسنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات في واقع استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان.

ث- وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات العينة ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأكثر) في واقع استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية أنها الأولى من نوعها في البيئة السورية – في حدود علم الباحث_ وأقرب الدراسات السابقة التي مر ذكرها دراسة الجهني (2019) ودراسة بلاسم وأسمر (2023) التي رمت كل واحدة منها إلى الكشف عن مدى تطبيق المعلمين لإستراتيجية التعلم الإتقاني لكن الأولى في اللغة العربية ومن وجهة نظر الطلاب، والثانية في العلوم ومن وجهة نظر المعلمين، بينما ينفرد البحث الحالي بأنه خاص بالبيئة السورية وأنها تستهدف مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد ومن وجهة نظرهم.

بينما كانت بقية الدراسات تعنى بالكشف عن فاعلية التعلم الإتقاني في التحصيل أو الاحتفاظ بأثر التعلم.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تفريغ خطوات التعلم الإتقاني (كارول) في استبانة وعرضا على المدرسين والمدرسات بعد التأكد من صدقها وثباتها، كما أفاد منها في الجانب النظري ومقارنة النتائج من خلال ربط نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة.

الجانب النظري:

أنموذج كارول أو التّعلّم الإتقاني:

يتناول الجانب النظري في هذا البحث الحديث عن أنموذج كارول "التعلم الإتقاني": تعريفه وخطواته عند كارول:

تعود أصول فكرة التّعلّم الإتقاني إلى الفكر الإسلامي الذي يدعو إلى العمل المتقن في الحياة كما في قوله تعالى: (إنَّ الذين ءامنوا وعملوا الصالحات إنّا لا نضيع أجر مَنْ أحسن عملا) (سورة الكهف، 30)، وحديث النبي ﷺ: (إنَّ الله يحبُّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه).

وفي عام (1963) وضع كارول خطة تعليميّة عمل على تطبيقها في المدارس استندت إلى فكرة التّعلّم الإتقاني، حيث انتشرت الفكرة في مناطق متعددة في الولايات المتحدة الأمريكيّة بمصاحبة التّقويم التّكويني، وكان الغرض منه تحسين الدّراسة في المدارس وأطلق عليها اسم أنموذج كارول Carroll أو نموذج التّعلّم المدرسي.

ويمثل أنموذج كارول صياغة نظريّة تبيّن أنَّ الدّرجة التي يصلها المتعلّم في التّعلّم تتحدد بمقدار الوقت الذي خصصه لتعلّم مهمة تعليمية ما، بالقياس إلى الوقت الضّروري لإتقان هذه المهمّة (زايروآخرون، 2014، 75).

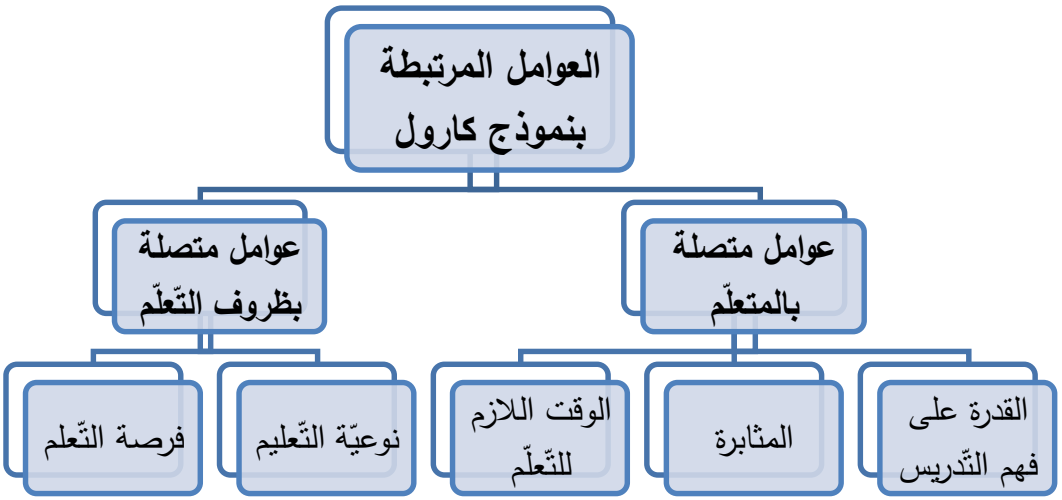
تعريف التّعلّم الإتقاني أو التّعلّم من أجل التّمكّن: عرّفه (الهويدي، 2005) بأنّه: "هو نظريّة ونمط من أنماط التّعلّم الذي يتّبعه المعلّم في الصّف المدرسي لتزويد التّلاميذ بوحداتٍ تعليميّة محددة الأهداف مسبقاً، ولكن لا يسمح للتّلميذ بالتّقدّم في المراحل دون الإتقان، وإذا لم يتحقّق المستوى المستهدف يتمُّ مساعدة التّلميذ من خلال مواد تعليميّة إضافيّة لتحقيق مستوى التّمكّن المطلوب" (ص137).

وقد ظهر هذا النمط من التعليم لمواكبة هذا الكم من التّطور العلمي المعاصر، والوصول بالمتعلّم إلى مستوى التّعلّم المنشود، وأنَّه يجب أن يصل إليها جميع المتعلّمين أو معظمهم. لأنه يفترض إنَّ معظم المتعلّمين يمكن أن يصلوا إلى الإتقان في التّعلّم ويحققوا مستويات عليا من القدرة على التّعلّم إذا توفرت الظّروف الملائمة لهم من خلال تحفيزهم وإثارة دافعيتهم وتوحيد المعارف السّابقة

اللازمة للتّعلّم الجديد، وإعطاء الوقت اللازم لكلٍّ منهم للوصول إلى الإتقان ، وتنويع طرائق التّدريس والأساليب المتّبعة من قبل المعلّم (عطية، 2015، ص414).

ومما يساعد في نجاح التعلم الإتقاني: تنويع مصادر التّعلّم وتنويع أساليب التّدريس وتحديد حد الإتقان من التّعلّم والذي يفصل بين المتقن وغير المتقن، وتقسيم المحتوى التّعليمي إلى وحدات صغيرة يسهل للمتعلّمين تعلّمها (عطية، 2015، ص421).

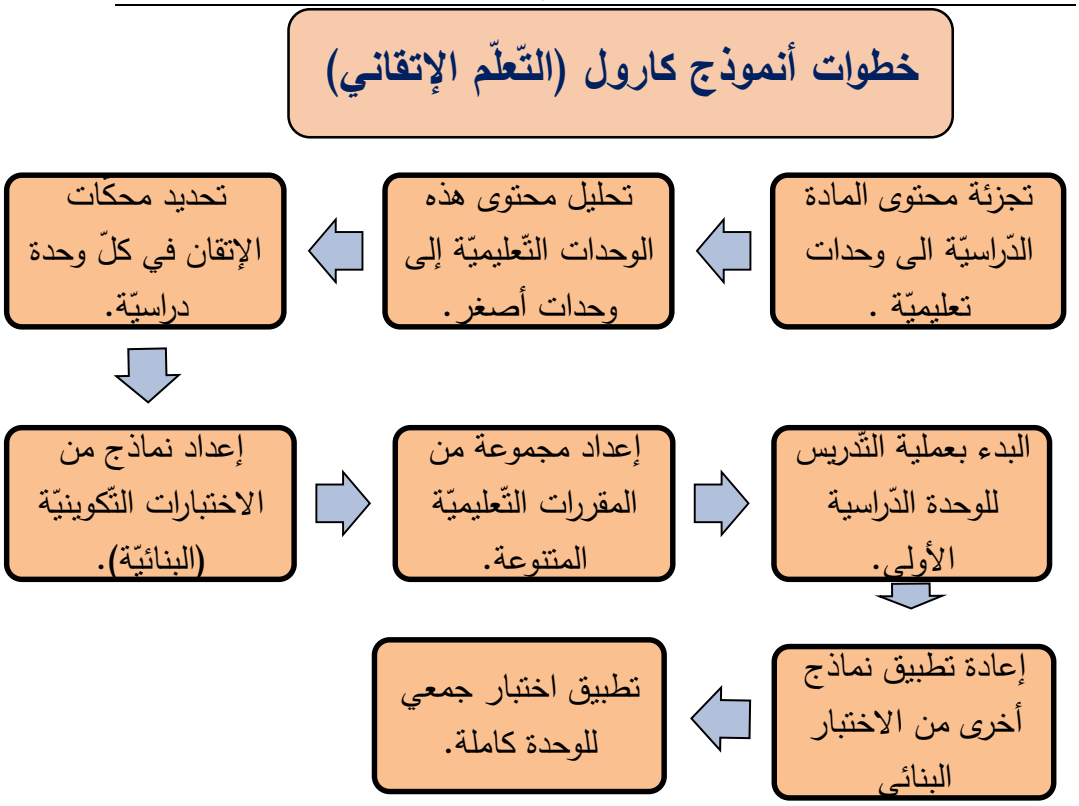
ويتوقف أنموذج كارول على عدة عوامل منها ما يرتبط بالمتعلم ومنها ما يرتبط بظروف التعلم، فما يتعلق بالمتعلّم فهي ثلاث عوامل هي: القدرة على فهم التّدريس، والمثابرة والوقت اللازم للتّعلّم، وأما ما يتعلق بظروف التعلم فقد حدد كارول نوعين من العوامل هما: نوعيّة التّعليم، وفرصة التّعلّم (زاير وآخرون، 2014، ص75).



شكل (1) العوامل المرتبطة بنموذج كارول.

خطوات أنموذج كارول (التّعلّم الإتقاني):

1. تجزئة محتوى المادة الدّراسيّة الى وحدات تعليميّة ويتضمن كلّ منها مجموعة من الاهداف التّعليميّة العامة يمكن أن يتم تعلّمها خلال فترة زمنية تتراوح من أسبوع إلى أسبوعين.
2. تحليل محتوى هذه الوحدات التّعليميّة إلى وحدات أصغر ويتمُّ هذا التّحليل بدءاً من تحديد المصطلحات والحقائق البسيطة إلى الأفكار المجردة كالمفاهيم والنّظريات وتطبيقاتها، أي يتمُّ تحديد الأهداف التّعليميّة لهذه الوحدات الدّراسيّة المراد تحقيقها وصياغتها بعبارات محددة.
3. تحديد محكّات الإتقان في كلّ وحدة دراسيّة وذلك لتحديد نسبة الفقرات التي يتوقع أن يحصل التّلاميذ على إجابات صحيحة.
4. إعداد نماذج من الاختبارات التّكوينيّة (البنائيّة) تستخدم لقياس ما تعلّمه التّلاميذ من الوحدات ومعرفة مستويات تحصيلهم لمعالجة الصّعوبات التّعليميّة التّعلميّة.
5. إعداد مجموعة من المقررات التّعليميّة المتنوعة لمساعدة التّلاميذ الذين لا يصلون الى مستوى الإتقان كتحديد بعض الصّفحات من كتاب غير الكتاب المقرر أو استخدام مادة دراسيّة مبرمجة أو استخدام وسائل بصريّة وسمعيّة بعد أن تتمّ هذه الإجراءات يُعاد الاختبار مرة ثانية (أي تطبيق اختبار مكافئ للاختبار الأوّل) كما لو كان نظاماً تجريبيّاً للتّأكّد من الوصول إلى مستوى الإتقان.
6. البدء بعملية التّدريس للوحدة الدّراسيّة الأولى وبعد الانتهاء من تدريس كلّ جزء من أجزائها يقوم المعلّم بإجراء اختبار بنائي من أجل معرفة ما تمّ تعلّمه ومعرفة مستوى التّحصيل لكلّ طالب والكشف عن نقاط الضّعف لديهم ومن ثم مساعدتهم في الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب ويتمّ ذلك من خلال إعطائهم حصصاً علاجيّة واتباع أي إجراء يراه المعلّم مناسباً.
7. بعد معالجة جوانب الضعف لدى التّلاميذ يُعاد تطبيق نماذج أخرى (صور متكافئة) من الاختبار البنائي حتّى يصل التّلاميذ إلى مستوى الإتقان المنشود.
8. بعد الانتهاء من تدريس جميع أجزاء الوحدة الدّراسيّة الأولى يتمّ تطبيق اختبار جمعي لها من أجل قياس تحصيل التّلاميذ فيها، ويتبين من كلّ هذا أنَّ نتائج الاختبارات البنائيّة والاختبار الجمعي تستخدم جميعها من أجل تقويم وتحسين العلميّة التّعلّميّة التّعليميّة (عطية، 2015، ص260).



شكل (2) خطوات أنموذج كارول (التّعلّم الإتقاني).

ويتميز التعلّم الإتقاني بوجود دافعية عند المتعلّمين للتّعلّم ما يجعلهم في حالة نشاط تمكّنهم من الاستجابة للتّعليمات والقيام بحلٍّ المشكلات التي تظهر في الموقف التّعليمي. وبمساعدة الطّلاب على الثقة بالنفس، بسبب تحقيق مستويات تحصيل عالية، وأنه يتيح فرصة أكبر أمام الطّلاب لتعلّم أكثر، حيث يتمكّن كلّ متعلّم من (80%–90%) من المواد الدّراسيّة التي يتمُّ تدريسها بهذه الإستراتيجية. (العجمي، 2013، ص240).

وفي هذا الصّدد أكّدت دراسة كلّ من (الزهراني، 2019) و(الجهني،2019) و(العريفي،2008) أنَّ أنموذج كارول (التّعلّم الإتقاني) أثبت أهميتّه وفاعليته في رفع مستوى أداء الأفراد في جوانب

التّعلّم الآتية (المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة)، وما حقّقه من فائدة للمعلّمين في تشخيص مشكلات المتعلّمين الدّراسيّة منذ بداية ظهورها من خلال أساليب التّقويم (الّتشخيصي والمرحلي والنّهائي) التي يتمُّ تطبيقها خلال هذا الأنموذج، فأنموذج كارول يُعدُّ من أهم النّماذج للوصول بالمتعلّمين إلى إتقان ما يتعلّموه.

الجاني العملي:

لتحقيق أهداف البحث اتُبعت الإجراءات الآتية:

أداة البحث: الاستبانة

الهدف من الأداة (الاستبانة): تهدف الاستبانة إلى معرفة آراء المعلمين في درجة تطبيقهم للتعلم الإتقاني

مصادر إعداد الاستبانة:

بعد الرجوع إلى الكتب والمراجع ذات الصلة أدبيات البحث، والدراسات ذات الصلة تم إعداد استبانة مؤلفة من (10) بنود، لمعرفة درجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول في التدريس.

الخصائص السيكومترية للأداة: التحقق من صدق أداة البحث:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المحكمين وهم عبارة عن متخصصين وخبراء في مجال التربية والمناهج وطرائق التدريس وذلك لإبداء رأيهم في مدى مناسبة بنود الاستبانة والغرض منها وبعد عرضها عليهم تم الاعتماد على نسبة 75% وما فوق لإبقاء البند واستنادأ إلى ذلك تم الاحتفاظ بجميع البنود وذلك لإنها حصلت على نسبة 75% وما فوق.

الصدق المعنوي (صدق الاتساق الداخلي): قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة من مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد والبالغ عددهم (8) مدرساً ومدرسةً في محافظة حمص من غير عينة البحث الأساسية، وذلك للتعرف على مدى وضوح عبارات الاستبانة بالنسبة للمدرسين والمدرسات، ولحساب الصدق المعنوي وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكليّة للاستبانة، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبانة بين (*0.646) و (**0.969) وهي قيم ارتباط دالة إحصائياً، مما يشير إلى أنَّ الاستبانة متسقة داخلياً.

التحقق من ثبات الاستبانة: حُسب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، وأيضاً باستخدام معامل ثبا ألفا كرونباخ، وقد اتضح أنَّ معاملات ثبات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة (0.05) ويوضحها الجدول الآتي:

جدول (1) قيم معامل ثبات الاستبانة

	الثبات بالتجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الاستبانة	**0.855**	**0.924**

من خلال الجدول يتبين أنَّ قيم ثبات الاستبانة هي قيم دالة إحصائياً، مما تشير إلى ثبات جيد للاستبانة وإمكانية تطبيقها.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما درجة تطبيق أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية في حمص من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة وللاستبانة ككل لمعرفة درجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	يقوم المدرّس بالتحضير التربوي للعملية التدريسية.	3.20	0.83	متوسطة
2	يقسم كل الدرس المحضر إلى عدة محاور.	2.85	0.67	متوسطة
3	يقسم كل محور إلى أجزاء لينتقل من الجزء إلى الكل.	2	0.56	منخفضة
4	يحدد معايير درجة الإتقان لكل محور ثمَّ لكل درس.	1.50	0.51	منخفضة جداً
5	يصمم اختبارات تكوينية (التشخيصي والمرحلي).	1.60	0.50	منخفضة جداً
6	يصمم مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية.	2.15	0.67	منخفضة
7	يراعي أثناء عملية التدريس الخطوات السابقة.	1.45	0.51	منخفضة جداً
8	يختار نماذج أخرى (نصوص قرآنية) تحوي المحتوى التعليمي غير الذي تعلمه.	1.40	0.50	منخفضة جداً
9	يقوم باختبار نهائي للمحتوى التعليمي بغية معرفة وصول التلميذ إلى محطات الإتقان.	1.35	0.48	منخفضة جداً
10	يقوم بمعالجة جوانب النقص من خلال التغذية الراجعة.	1.30	0.57	منخفضة جداً
المجموع الكلي		18.80	1.90	منخفضة

يتضح من الجدول (2) أنَّ درجة تطبيق خطوات أنموذج كارول من قبل مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية كانت بالدرجة الكلية منخفضة.

النتائج المتعلقة بالفرضيات:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية على استبانة خطوات أنموذج كارول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضيّة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين والمدرسات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد–إجازة جامعية–دبلوم تأهيل تربوي) في استبانة درجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول، ومن ثمَّ استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية وهذا ما يوضحه الجدول (3):

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرسين والمدرسات وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي في الاستبانة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
معهد	4	15.75	0.95	بين المجموعات	366.217	2	183.10	18.868	.000	دالة
إجازة	10	16.10	1.37	داخل المجموعات	164.983	17	9.70			
دبلو	6	25.33	5.39	الكلي	531.200	19				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) لقيم (f) المتعلقة بدرجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول في تباين درجات المدرسين والمدرسات مجموعات البحث في الاستبانة ككل، ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً استخدم الباحث اختبار المقارنات المتعددة لشيفيه (Scheffe)، والجدول (4) يوضح نتائج تلك المقارنات بين المتوسطات:

الجدول (4) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات

المستوى	المجموعة	المجموعة	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاستبانة ككل	المعهد	الإجازة	-.35000-	.980	غير دالة
		الدبلوم	-9.58333*-	.000	دالة
	الإجازة	المعهد	.35000	.980	غير دالة
		الدبلوم	-9.23333*-	.000	دالة
	الدبلوم	المعهد	9.58333*	.000	دالة
		الإجازة	9.23333*	.000	دالة

من خلال الجدول (4) يمكن إصدار الأحكام الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات من حملة الإجازة الجامعية ودبلوم التأهيل التربوي في الاستبانة ككل، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (3) نجد أنَّ الفروق لصالح المدرسين والمدرسات من حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات من حملة الإجازة الجامعية وحملة المعهد وذلك في الاستبانة ككل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات من حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي والمعهد وذلك في الاستبانة ككل، وبالعودة

إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (3) نجد أنَّ الفروق لصالح المدرسين والمدرسات من حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات التلاوة والتجويد في الثانويات الشرعية على استبانة خطوات أنموذج كارول تبعاً لمتغير الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضيّة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين والمدرسات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات–من خمس سنوات إلى عشر سنوات–أكثر من عشر سنوات) في استبانة درجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول، ومن ثمَّ استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، وهذا ما يوضحه الجدول (5):

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المدرسين والمدرسات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الاستبانة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أقل من	5	27.40	2.07	بين المجموعات	493.90	2	246.950	112.551	.000	دالة
من (5) إلى	10	16.10	1.37	داخل المجموعات	37.300	17	2.194			
أكثر من	5	15.60	0.89	الكلي	531.200	19				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) لقيم (f) المتعلقة بدرجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول في تباين درجات المدرسين والمدرسات مجموعات البحث في الاستبانة ككل، ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً استخدم الباحث اختبار المقارنات المتعددة لشيفيه (Scheffe)، والجدول (6) يوضح نتائج تلك المقارنات بين المتوسطات:

الجدول (6) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات

المستوى	المجموعة	المجموعة	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الاستبانة ككل	أقل من (5) سنوات	من (5) إلى (10) سنوات	11.30000*	.000	دالة
		أكثر من (10) سنوات	11.80000*	.000	دالة
	من (5) إلى (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-11.30000-*	.000	دالة
		أكثر من (10) سنوات	0.50000	.813	غير دالة
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-11.80000-*	.000	دالة
		من (5) إلى (10) سنوات	-0.50000-	.813	غير دالة

من خلال الجدول (6) يمكن إصدار الأحكام الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من (5) سنوات والمدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة من (5) إلى (10) سنوات في الاستبانة ككل، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (5) نجد أنَّ الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من (5) سنوات والمدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات في الاستبانة ككل، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (5) نجد أنَّ الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة في التدريس تتراوح بين (5) إلى (10) سنوات والمدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات في الاستبانة ككل.

مناقشة النتائج :

أظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول في التدريس كانت منخفضة، ويمكن أن يعزو الباحث ذلك إلى قصور معرفة المدرسين والمدرسات بمثل هذه الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها في العملية التّعليمية والتركيز على الحفظ الآني للمعلومات دون مراعاة الوصول بالمتعلم إلى درجة الإتقان، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الجهني (2019) وبلاسم وأسمر (2023) إذ كانت درجة تطبيق استراتيجية التعلم الإتقاني ضعيفة إلى متوسطة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد في تطبيق خطوات أنموذج كارول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المدرسين والمدرسات من حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي، ويمكن القول إنَّ مصدر هذا الاختلاف هو الإعداد المهني والتربوي للمدرسين والمدرسات الذي يتلقونه في مرحلة دبلوم التأهيل التربوي

ذلك لأنهم تخصصوا أكثر في الأمور التربوية واستراتيجيات التدريس الحديثة وأهميتها وكيفية تطبيقها وذلك لوجود مواد خاصة بهذه الاستراتيجيات في هذه المرحلة التعليمية، حيث أنَّ تطبيق هذه الاستراتيجيات يتطلب امتلاك المدرس للتجارب العملية والكفاءة المعرفية والمعلومات النظرية التي تتعلق بهذه الاستراتيجيات وآليات تطبيقها وهذا ما لا يمتلكه المدرسين والمدرسات من حملة شهادة المعهد أو الإجازة الجامعية فقط وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللميع والعجمي (2003) ودراسة أبو منصور (2021).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تطبيق مدرسي ومدرسات مقرر التلاوة والتجويد لخطوات أنموذج كارول في التدريس تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، وكانت هذه الفروق لصالح المدرسين والمدرسات الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات التدريس، ويمكن القول إنَّ المدرسين والمدرسات الذين لديهم خبرة طويلة في التدريس قد أصبح لديهم نوعاً من الملل والجمود في التدريس واعتمادهم على الطرق التقليدية بشكل أساسي، كما أنَّ دافعيتهم للتطوير والتحديث ومتابعة المستجدات فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس الحديثة أقل من غيرهم من ذوي الخبرة القليلة في التدريس، الذين يكون لديهم اندفاعاً وحماساً عالياً لمتابعة كل جديد وإحداث أي تغيير إيجابي في العملية التعليمية وتتفق نتائج هذه البحث مع مع نتائج دراسة كل من الزهراني (2019) ودراسة أبو موسى (2011).

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسة مماثلة في بقية المقررات مثل اللغات بغية الكشف عن مدى تطبيق المدرسين والمدرسات لخطوات التعلم الإتقاني.
2. اختصار هذه الخطوات الثمانية ودمج بعضها في بعض ليتسنى تطبيقها بسهولة ويسر.
3. دمج خطوات أنموذج كارول المختصرة مع إستراتيجية أخرى تراعي الجانب المعرفي مثل خرائط المفاهيم من خلال التكامل بينهما بغية الوصول إلى إستراتيجية تعليمية تتلافى نقاط الضعف في الجانب المهاري والجانب المعرفي.

4. دعم الثانويات الشرعية بوسائل تعليمية بصرية وسمعية تذلل صعوبات تعلم التجويد
5. إقامة ورشات عمل للمدرسين والمدرسات في الثانويات الشرعية لإطلاعهم على خطوات التعلم الإتقاني وكيفية تطبيقه.
6. العمل على ربط أقوى بين مقرر التلاوة والتجويد وخبرات الطلاب.
7. إدراج موضوعات جديدة ومناسبة للمجتمع السوري.

المراجع:

القرآن الكريم

1. بلاسم، مسلم. وأسمر، حليم. (2023). *مدى استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد: 22. (2023) لبنان، جامعة الجنان، كلية التربية.
2. الجلاد، ماجد زكي. (2007). *درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الإمارات، مج،8/ ع،2/ ص ص:36–14.
3. الجهني، نايف. (2019). *مدى تطبيق معلمي اللغة العربية للتعلم الإتقاني في المرحلة المتوسطة بمدينه تبوك من وجهه نظر الطلاب وسبل تنميته*. مجله كلية التربية: جامعة الأزهر، العدد 182 ج: 3. ص 435، 544.
4. زاير: سعد علي وآخرون. (2014). **الموسوعة التعليمية المعاصرة**. الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، بغداد ، العراق.
5. الزهراني، سعدية عطية (2019). *أثر إستراتيجية التعلم للإتقان على التحصيل الدراسي في مقرر تلاوة*

6. *القرآن الكريم وتجويده لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي*، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة
7. لنشر الأبحاث العلمية والتربوية MECSJ العدد 9
8. السمهر، أحمد. (2011). *نموذج مقترح لتحديد مهارات التلاوة والتجويد وتوزيعها على مراحل التعليم العام والمهني في الجمهورية العربية السورية دراسة ميدانية. مجلة جامعة دمشق*. مجلد27. ملحق. 597 –624
9. العجمي: حمد، والظفيري: محمد، والمطيري: معصومة. (2013). *أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تنمية التحصيل الدراسي عند تلميذات صعوبات التعلم في ماده اللغة العربية*. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 148، ص ص237– 284.
10. عطية، محسن علي. (2015). ***المناهج الحديثة وطرائق التدريس***. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
11. المرسي: وجيه، وقورة: علي عبد السميع. (2013). **الإستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة**. القاهرة: مطبعة الشيماء.
12. أبو موسى: فتحي. (2011). *مستوى إتقان مهارات تجويد القران الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقته باتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
13. أبو منصور، نجاح سليمان عودة .(2021) .*أثر إستراتيجية كيلر (التعلم للإتقان) في تنمية مستويات التحصيل العليا و الاحتفاظ المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية* .(أطروحة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
14. اللميع: فهد، والعجمي: حمد. (2003). *التقويم التكويني وأثره على تنميه التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر التلاوة والتجويد بمدارس ثانويه المقرات بدوله الكويت*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد89، ص ص112–147.

15. النجار، بدر الدين. (2024) . *صعوبات تدريس التلاوة والتجويد من وجهه نظر المدرسين في الثانويات الشرعية في محافظه حمص*. مجلة جامعة دمشق، كلية التربية.

16. الهويدي: زيد. (2005). **مهارات التدريس الفعال**. درا الكتاب الجامعي.

مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: خديجه عبد الحليم عزرون
إشراف: أ.د. وليد حمادة + د. عبد الغفور الأسود
كلية التربية - جامعة حمص

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين المعلمين في تحديدهم لمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ، تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق ذلك، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة، تكونت من (30) بنداً، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة: 1-المجال الدراسي، 2- المجال النفسي، 3- المجال الاجتماعي على عينة البحث البالغة(60) معلماً ومعلمةً في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في محافظة حمص. وبعد تطبيق الأداة، تمّت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T test واختبار One Way ANOVA، وقد أظهرت نتائج البحث أنّ مستوى التكيف المدرسي- بشكل عام- لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص جاء دون المستوى المأمول، حيث حاز على تقدير متوسط بنسبة بلغت (70,72%)، وكذلك حاز التكيف المدرسي على صعيد المجالات على تقدير متوسط أيضاً، فجاء المجال الاجتماعي في الترتيب الأول، ثم تلاه المجال النفسي، وحل في الترتيب الثالث والأخير المجال الدراسي، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى (دبلوم وما فوق)، وتبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح عدد سنوات الخبرة الأعلى (أكثر من 10 سنوات).

كلمات مفتاحية: التكيف المدرسي، تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المعلمين

students in the first cycle of The level of school adaptation among basic education from the perspective of teachers in the city of Homs

Graduate Student: Khadija Abdel Halim Azroun

Supervisor: Prof. Dr. Waled Hamada + Dr. Abdulghafour Alaswad

Faculty of Education, Homs University

Abstract

The research aimed to identify the level of school adaptation among students in the first cycle of basic education from the point of view of teachers in the city of Homs, as well as to reveal the significance of differences between teachers in their determination of the level of school adaptation among students, according to the variable of gender, academic qualification and number of years of experience. To achieve this, the researcher followed the descriptive approach, by applying a questionnaire, consisting of (30) items, distributed over three main areas: 1- The academic field, 2- The psychological field, 3- The social field on the research sample of (60) male and female teachers in government schools affiliated with the Education Directorate in Homs Governorate. After applying the tool, the data were processed statistically using arithmetic means, standard deviations, T-test, and One Way ANOVA. The research results showed that the level of school adaptation - in general - among students in the first cycle of basic education in the city of Homs was below the desired level, as it received an average rating of (70.72%). School adaptation also received an average rating at the field level, as the social field came in first place, followed by the psychological field, and the academic field came in third and last place. In addition, there were statistically significant differences between the average scores of teachers on the school adaptation questionnaire according to the gender variable in favor of females, as well as according to the educational qualification variable in favor of the higher educational qualification (diploma and above), and according to the number of years of experience variable in favor of the higher number of years of experience (more than 10 years).

Keywords: school adaptation, students in the first cycle of basic education, teachers

المقدّمة

يُعدُّ التعليم حجر الزاوية في بناء المجتمعات المتقدمة، والسبيل الأمثل لتنمية الأفراد وتمكينهم من تحقيق ذواتهم والمساهمة الفعالة في مجتمعاتهم، فهو عملية شاملة تسعى إلى بناء شخصية التلميذ من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والاجتماعية، وفي خضم هذه العملية التربوية، تبرز أهمية التكيف المدرسي كعامل حاسم يؤثر في نجاح التلميذ وتفوقه، وفي صحته النفسية والاجتماعية، وتؤدي المدرسة دوراً مهماً في تهيئة التلميذ للتكيف مع ذاته ومع الآخرين، ولهذا مثَّل موضوع التكيف المدرسي موضوعاً مهماً وجرت دراسته في العديد من الدراسات والبحوث العلمية لأهميته في حياة الإنسان بعامة وحياة التلميذ بخاصة، ومن هذه الدراسات، دراسة فافة (2017)، ودراسة زيادة (2019)، واللتين أكدتا أهمية دراسة التكيف المدرسي لدى التلاميذ؛ نظراً لكونه شرطاً أساسياً من شروط انخراط التلميذ الفاعل في البيئة التعليمية، علاوة على ذلك ما أظهرته نتائج دراسة كريشان (2022) من أثر علاقة المعلم بالتلميذ في تعزيز هذا التكيف.

وتبرز أهمية التكيف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكونها مرحلة انتقالية من الأسرة إلى المدرسة، ويحتاج التلميذ فيها إلى دعم خاص ومساعدة مكثفة من أجل التكيف مع هذا العالم الجديد، وقد دعت دراسات حديثة إلى دعم التلميذ في هذه المرحلة، مثل دراسة الزاوية وبرجلاغي (2022)، ودراسة كريشان (2022)، حيث يحتاج التلميذ للمساعدة من أجل التكيف مع هذه البيئة التعليمية، وفي هذا السياق، يبرز دور المعلم كعنصر أساسي في تقييم مستوى تكيف التلاميذ من خلال ملاحظته اليومية لسوكهم وتفاعلهم داخل الصف، مما يجعل وجهة نظر المعلمين مصدراً غنياً وموثوقاً لفهم وتحديد مستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ تقييم مستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ من خلال منظور المعلمين، يمثل خطوة ضرورية نحو تطوير برامج واستراتيجيات تربوية فعالة، وتحقيق أقصى استفادة من خبراتهم التعليمية، لذلك لا بدّ من استكشاف مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص.

1- مشكلة البحث

لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في التعليم والإشراف في برنامج التربية العملية وجود عدد من التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يعانون من صعوبات في التحصيل الدراسي

والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ما قد يشير إلى تدني مستوى التكيف المدرسي لديهم، كما رصدت بعض السلوكات السلبية كالتهرب من الحصص واللعب خارج الصف، والتي قد تعود إلى أساليب التدريس، ضعف العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، وقلة تفاعل أولياء الأمور مع المدرسة.

وتدعّم هذه الملاحظات نتائج عدة دراسات عربية وأجنبية، مثل دراسة بلحاج العربي وسطاح (2020)، ودراسة Cokuk (2020)، و Borbelyova & Slezakova (2017)، التي بينت وجود مشكلات تكيف تؤثر في الأداء الأكاديمي والصحة النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ، وأوصت بتطوير المناهج وتوفير بيئة مدرسية داعمة، كما أكدت دراسة فافة (2017) أهمية إيجاد حلول لتعزيز التكيف، كذلك أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بدراسة ظاهرة التكيف المدرسي؛ مثل دراسة borbelyova & slezakova (2017)، ليس نظرياً فحسب بل أيضاً عملياً، وتنفيذ برنامج التكيف المدرسي في التعليم الابتدائي [الأساسي] من أجل تمكين التلاميذ من التكيف دون صعوبات أكثر، ودراسة بلحاج العربي وسطاح (2020)، التي أوصت بضرورة العمل على توفير كل ما يساعد التلميذ ويناسبه بغرض تحقيق التكيف المدرسي، ودراسة كريشان (2022)، التي أوصت بضرورة إجراء دراسات عن التكيف المدرسي على تلاميذ مختلف المراحل التعليمية.

علاوةً على ذلك، ما أوصت به بعض المؤتمرات مثل المؤتمر الدولي الخامس للعلوم النفسية والتربوية المنعقد في تركيا (2022)، والمؤتمر الثاني للإرشاد والصحة النفسية المنعقد في السعودية (2023) بضرورة تقديم الدعم النفسي والعاطفي للتلاميذ وتعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ لخلق بيئة تعليمية محفزة، وتشجيع البحوث والدراسات في هذا المجال.

مما سبق، اتضح وجود فجوة بحثية محليّة في دراسة مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، مما شكّل دافعاً رئيسياً لإجراء هذا البحث في مدينة حمص، لذلك يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص؟

2- أهمية البحث

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

2-1- قد يسهم في تسليط الضوء على مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بوصفه عاملاً مهماً في نجاحهم الدراسي والنفسي.

2-2- قد يوفر بيانات علمية، يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج الدعم النفسي والتربوي داخل المدارس.

2-3- قد يثري الأدبيات والدراسات التربوية والنفسية المتعلقة بموضوع التكيف المدرسي.

2-4- قد يعزّز وعي المعلمين والإدارات المدرسية بأهمية متابعة تكيف التلاميذ، خاصة في المراحل الدراسية الأولى.

2-5- قد يفيد الإدارات المدرسية وتوجيه انتباهها إلى توفير كل ما يساعد ويناسب التلميذ على تحقيق التكيف المدرسي من عدة نواحي مثل المادية والبشرية.

2-6- قد يفيد المرشدين التربويين من خلال توفير معلومات تفيد في التعامل مع مشكلات التكيف.

2-7- يمكن أن يوفر بيانات محلية من البيئة التعليمية في سورية، ممّا قد يساعد في وضع توصيات واقعية تتماشى مع السياق التربوي والاجتماعي للبلاد.

2-8- قد يفتح آفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث مستقبلاً.

3- أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

3-1- تعرّف مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص.

3-2- الكشف عن مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

4- فرضيات البحث

يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الأتية عند مستوى الدلالة (0,05) وفق الآتي:

4-1- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

4-2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العملي.

4-3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

5- حدود البحث

5-1- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في بعض مدارس الحلقة الأولى الحكومية في مدينة حمص.

5-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2024-2025م.

5-3- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة مستويات التكيف المدرسي في ثلاثة مجالات: (الدراسي، النفسي، الاجتماعي) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين.

6- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

تمّ تعريف التكيف المدرسي بأنه: "قدرة التلاميذ على الارتقاء بسلوكهم ليتلاءم مع شروط محيطهم وقدرتهم على إقامة علاقات جيدة مع كل من معلميهم وزملائهم وإدارة مدرستهم، وكذلك المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة، وتحقيقهم لمستوى متقدم في التحصيل الدراسي، والذي تعبر عنه الدرجة المرتفعة على مقياس التكيف المدرسي"(أبو زعيزع، 2015).

وتعرّف الباحثة التكيف المدرسي إجرائياً بأنّه: قدرة التلاميذ على الاندماج والتأقلم مع البيئة المدرسية، ويتضمن ذلك القدرة على التعامل بنجاح مع المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية في المدرسة، مثل التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والمعلمين، والالتزام بالقواعد والتعليمات المدرسية، ويقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها معلمي الحلقة الأولى بناءً على الآراء التي يقدمونها على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

7- دراسات سابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة، أمكن للباحثة العثور على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وعرضها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

7-1- الدراسات السابقة العربية:

دراسة زيادة (2019) في ليبيا، بعنوان: "التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تطبيق مقياس التكيف المدرسي على عينة تكونت من (137) تلميذاً وتلميذة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية النسبية، وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ت، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: انخفاض مستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية بلغت قيمته (65%)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التكيف المدرسي بين التلاميذ حسب متغير النوع لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا حسب متغير الصف الدراسي لصالح تلاميذ الصف الثالث إعدادي.

دراسة مشرية (2019) في الجزائر، بعنوان: "دور التربية التحضيرية في التكيف المدرسي لدى تلميذ السنة الأولى ابتدائي".

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور التربية التحضيرية في التكيف المدرسي لدى تلميذ السنة الأولى ابتدائي. ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، وذلك من خلال تطبيق استبانة خاصة بالتكيف المدرسي على عينة تكونت من 87 تلميذ وتلميذة، وتم اختيارها بطريقة قصدية، وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ت، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الصف الأول في مستوى التكيف المدرسي لصالح التلاميذ الذين التحقوا برياض الأطفال.

دراسة ياسين ومحمد (2021) في العراق، بعنوان: "السلوك التربوي لدى المدرسين وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين السلوك التربوي لدى المدرسين والتكيف الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك من خلال تطبيق مقياس السلوك التربوي على عينة تكونت من (80) معلماً، وكذلك تطبيق مقياس التكيف الدراسي على عينة تكونت من (80) طالباً وطالبةً، وتم اختيار العينتين بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية مثل: المتوسط الحسابي، واختبار ت، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائياً بين السلوك التربوي لدى المدرسين والتكيف الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بلغت قيمتها (0.84).

7-2- الدراسات السابقة الأجنبية:

دراسة "سيليزاكوفا وبوربيليوفا" (borbelyova & slezakova, 2017) في أذربيجان، بعنوان:
"Several issues on School adaptation at primary level of education"

والعنوان باللغة العربية: "عدة قضايا تتعلق بالتكيف المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي"

هدفت الدراسة إلى تقصي القضايا التي تتعلق بالتكيف المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي. ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة تكوّنت من (70) معلماً ومعلمةً، وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود العديد من مشكلات التكيف المدرسي التي تؤثر سلباً في حياة التلاميذ وصحتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية.

دراسة ("كوكوك" cokuk, 2020) في تركيا، بعنوان:

" School adaptation problems of primary School students in mixed-age classrooms"

والعنوان باللغة العربية: "مشكلات التكيف المدرسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في الصفوف الدراسية المختلطة"

هدفت الدراسة إلى تحديد مشكلات التكيف المدرسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في الصفوف الدراسية المختلطة. ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تطبيق مقياس التكيف المدرسي واستمارة المقابلة على عينة تكونت من (909) تلميذاً و(30)

معلماً، وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: انخفاض مستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ.

7-3- التعقيب العام على الدراسات السابقة:

7-3-1- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث استخدام المنهج المسحي مثل دراسة borbelyova & slezakova (2017)، زيادة (2019)، cokuk (2020).

-اتفقت مع بعض الدراسات من حيث المجتمع وهو المعلمين، واستخدام استبانة التكيف المدرسي؛ مثل دراسةborbelyova & slezakova (2017)، ودراسة cokuk (2020).

7-3-2- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف، فهدفت إلى تعرّف مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

- اختلفت مع بعض الدراسات من حيث المنهج؛ مثل دراسة مشرية (2019)، ودراسة ياسين ومحمد (2021).

- اختلفت مع بعض الدراسات من حيث المجتمع الذي طبق عليه الدراسة والأدوات المستخدمة؛ مثل دراسة زيادة (2019)، مشرية (2019)، ياسين ومحمد (2021).

7-3-3- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

يعدّ هذا البحث من البحوث الأولى من نوعها -في حدود علم الباحثة- والتي تناولت مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة أداة كالاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة، كذلك لم تتناول أي من الدراسات السابقة الإجابة عن سؤال وفرضيات الدراسة التي يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عنها، وهذا يظهر مدى جدة موضوع البحث وأصالته والحاجة إلى دراسته.

7-3-4- ما تم استفادته من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

قد تمّت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وصياغة فرضياته، وبناء الإطار النظري، واختيار عينة الدراسة، وفي بناء أدواتها، وتحديد المنهج المناسب والإجراءات والمعالجة الإحصائية اللازمة من أجل استخراج النتائج.

8- الجانب النظري

8-1- مفهوم التكيف المدرسي:

يعدُّ التكيف المدرسي عاملاً أساسياً في تحقيق النجاح والتقدم التعليمي للتلاميذ، لهذا تناوله الباحثون بالتعريف من وجهات نظر متباينة تبعاً لغرضهم من التعريف، وظهرت عدة تعريفات لمفهوم التكيف، فمنهم من عرّفه بأنه: "تأقلم التلاميذ مع البيئة المدرسية الجديدة سواءً مع المعلمين والإدارة أو الزملاء، أو مع المناهج الدراسية" (العايب وآخرون، 2016).

كما عرّف بأنه: "قدرة التلاميذ على النجاح والتفوق الدراسي، وتجاوز المشكلات المدرسية، وبناء علاقات اجتماعية جيدة داخل البيئة المدرسة"(دامخي، 2020).

علاوة على ذلك تم تعريفه بأنه: "حالة اندماج التلاميذ مع البيئة المدرسية بما تحتويه من تعليمات وقوانين وأنشطة مختلفة وعلاقات مع المعلمين والزملاء، ويظهر في شكل سلوكيات اجتماعية جيدة، وميل نحو تكوين علاقات داخل البيئة المدرسية واتجاهات إيجابية نحو ما تحتويه والتفاعل معها، والشعور بالقدرة في الالتزام بإنجاز متطلبات المدرسة من مهام دراسية واحترام نظامها الداخلي"(بوسري، 2020).

8-2- أهمية التكيف المدرسي:

تتمثل أهمية التكيف المدرسي فيما يلي (قرنوب، 2020):

- يسهم في التقليل من شعور التلميذ بالحرمان، ويسعى إلى تعزيز ثقته بنفسه والشعور الأمن والاستقرار.
- يسعى إلى الحد من المشكلات النفسية المختلفة التي قد تواجه التلميذ أثناء مسيرته الدراسية.
- يساعد على التحكم والسيطرة في استقرار التنظيم التربوي.
- يسهم في بلورة شخصية التلميذ والتأثير على إنتاجه في المستقبلي، مما يسهم في تقدم وتطور المجتمع.
- مساعدة التلميذ على تكوين علاقات مرضية مع زملائه والبيئة المدرسية.

8-3- مجالات التكيف المدرسي:

حدّد معتوق (2014) مجالات التكيف المدرسي وفق الآتي:

- المجال النفسي: يشمل قدرة التلميذ على تحقيق السعادة والرضا، وإشباع دوافعه الأولية (الجوع، العطش، الراحة) والثانوية (الحب، التقدير، الأمن، الاستقلال)، والانسجام وحل الصراعات التي تواجهه، وكذلك تناسب قدراته وإمكاناته مع طموحه وأهدافه.
- المجال العقلي: يقصد به كل من الإدراك والتذكر والذكاء والتفكير، وكذلك استعداد التلميذ لتقبل المواد الدراسية المختلفة، وتنظيم وقته بشكل صحيح.
- المجال الاجتماعي: يقصد به قدرة التلميذ على تحقيق الانسجام والتلاؤم بينه وبين معلميه وزملائه مما يساعده على التوافق الذاتي.

في حين حدّد العتيبي (2019) مجالات التكيف المدرسي وهي:

- التكيف الدراسي: يشير إلى المحصلة النهائية للعلاقة بين التلميذ ومحيطه المدرسي، بما يسهم في تقدم التلميذ من الناحية العلمية والنفسية، ومن أهم المؤشرات الدالة لتلك العلاقة الاجتهاد في التحصيل الدراسي، والقبول والانسجام مع المعايير المدرسية، وإنجاز المطلوب منه على نحو منظم.
- التكيف النفسي: يشمل إحساس التلميذ بالرضا عن ذاته، وخلوه من الصراعات والتوترات الداخلية التي تنشأ عن إشباع دوافعه المختلفة، بحيث يصبح سعيداً في حياته، وراضياً بقدراته وإمكاناته.
- التكيف الاجتماعي: هو إحساس التلميذ بالسعادة من خلال إقامة علاقات اجتماعية مع زملائه ومعلميه، وابتعاده عن العدوانية والسيطرة والتملك، كذلك شعوره بالرضا عن تلك العلاقات، والمرونة في تقبل جميع التغيرات التي قد تحدث، بالإضافة إلى الالتزام بالمعايير الاجتماعية للجماعة التي ينتمي إليها.

سوف تقوم الباحثة باعتماد هذا التصنيف لمجالات التكيف المدرسي، وذلك لعدة أسباب منها الشمولية والتكامل، حيث يتناول هذا التصنيف مختلف المجالات المرتبطة بتكيف التلميذ في البيئة المدرسية، بما في ذلك المجال الدراسي والنفسي والاجتماعي، مما قد يضمن تقييم التكيف المدرسي بشكل شامل ومتكامل.

8-4- مظاهر التكيف المدرسي:

حدّدت بريقي (2016) مظاهر التكيف المدرسي في الآتي:

– الراحة النفسية: تتمثل في عدم الشعور بالتوتر والاكتئاب داخل المدرسة، وذلك لأن التكيف يتجلى في قدرة التلميذ على مواجهة هذه الأزمات وتجاوزها.

– الكفاءة في العمل: تتجلى في قدرة التلميذ على استغلال قدراته وإمكاناته في رفع تحصيله الدراسي، مما يسهم في رفع معنوياته وإبراز ذاته.

– متابعة الدروس: تشمل التزام التلميذ في الحضور إلى المدرسة والمشاركة داخل الصف.

– إقامة العلاقات: قدرة التلميذ على الاندماج وإقامة صداقات مع زملائه ومعلميه على أساس المودة والاحترام، من أجل إشباع رغبته في الانتماء للجماعة التي يصل من خلالها إلى اكتشاف نفسه.

–المشاركة في الأنشطة: تشمل قدرة التلميذ على المشاركة في النشاطات المدرسية المختلفة.

– ضبط الذات وتحمل المسؤولية: تتجلى في درة التلميذ على التحكم في رغباته وإدراك عواقبها، بالإضافة إلى وضع النتائج التي قد تترتب على أفعاله في المستقبل وتحملها.

8-5- الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التكيف:

تنشأ الصعوبات التي تواجه الفرد في عملية تكيفه عن طريق العديد من العوامل، وقد قسّم عبد العظيم (2013) هذه العوامل إلى نوعين رئيسيين:

– **العوامل الداخلية:** هي العوامل النابعة من الفرد ذاته، والمتعلقة بتكوينه الشخصي والنفسي والعضوي، وتشمل هذه العوامل التغيرات التي تطرأ على الفرد سواء كانت تغيرات في سماته الشخصية وسلوكه مثل (الأفعال والحركات التي تبدو ذات معنى ولكنها في الحقيقة مجردة من أي معنى)، أو كانت تغيرات ناتجة عن مرض أو قصور ما، ومن أمثلة هذه العوامل:

ضعف في قوة الشخصية والقدرة على اتخاذ القرار، قصور في الإدراك والفهم السليم للأمور، اضطرابات نفسية مثل (القلق والاكتئاب)، وأمراض عضوية أو عقلية.

– **العوامل الخارجية:** هي العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، فالفرد لا يتأثر فقط بعوامله الداخلية، بل يتأثر أيضاً بالعوامل الخارجية المحيطة به، والتي لها دور كبير في تشكيل شخصيته وسلوكه، خاصةً العلاقات الاجتماعية مع الجيران والأصدقاء، أو البيئة التعليمية، ومن أمثلة هذه العوامل: التربية الأسرية غير السوية، القصور في العملية التعليمية، رفاق

السوء والافتقار إلى فرص العمل، التعارضات الثقافية داخل المجتمع والتأثر بالثقافات الخارجية، ندرة الموارد وعدم استغلالها بالشكل الأمثل.

9- إجراءات البحث:

9-1- منهج البحث: اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ كونه المنهج المناسب لتحديد مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص.

9-2- مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في حمص.

9-3- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في حمص، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (1): توزع العينة وفق متغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	25	%41,66
	أنثى	35	%58,33
المجموع		60	%100
المؤهل العلمي	أقل من إجازة جامعية	15	%25
	إجازة جامعية	25	%41,66
	دبلوم وما فوق	20	%33,33
المجموع		60	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	%16,66
	من 10 -5 سنوات	20	%33,33
	أكثر من 10 سنوات	30	%50
المجموع		60	%100

يلاحظ من الجدول (1) أن حجم عينة المعلمين الكلية بلغ (60) معلماً ومعلمة، موزعين حسب متغير الجنس إلى (25) معلماً و(35) معلمة، وحسب متغير المؤهل العلمي، توزعوا إلى (15) معلماً ومعلمة من ذوي المؤهل العلمي (أقل من إجازة جامعية)، و(25) معلماً ومعلمة من ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، و(20) معلماً ومعلمة من ذوي المؤهل العلمي (دبلوم وما فوق)، فيما حسب متغير عدد سنوات الخبرة، توزعوا إلى (10) معلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(20) من المعلمين ذوي الخبرة (من 10 –5 سنوات)، و(30) من المعلمين من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

9-4- أداة البحث:

بعد الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، مثل دراسة borbelyova & slezakova (2017)، ودراسة cokuk (2020)، ودراسة العوض (2024) وغيرها من الدراسات، أعدّت الباحثة استبانة لتحديد مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر المعلمين، تألفت من (30) بنداً، واشتملت على قسمين:

القسم الأول: يتضمن بيانات أفراد العينة، والإرشادات للإجابة عن الاستبانة.

القسم الثاني: يتضمن بنود الاستبانة موزعة على (3) مجالات رئيسة، وقد اعتمد القياس على مقياس ليكرت الثلاثي (موافق بشدة، موافق، إلى حد ما)، تأخذ الدرجات على الترتيب (3، 2، 1).

*** صدق الأداة:**

- **صدق المحكمين:** تم التحقق من الصدق المنطقي للاستبانة بعرضها على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة حمص من أجل إبداء الرأي حول مناسبة البنود، وتعديل أو حذف ما يرونه مناسب، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل بعض البنود، وهي:(8-9-17-18-20-24-29)، وأصبحت في صورتها النهائية كما هو موضح في الملحق رقم (1).

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الأداة بشكلها المعدّل على عينة مكونة من (25) معلماً ومعلمة (عينة سيكومترية لا تدخل ضمن عينة البحث الأساسية)، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الأداة ودرجة المجال الذي يتبع له البند، ودرجة كل بند مع الدرجة الكلية للأداة، وارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وتعرض الباحثة نتيجة الاتساق الداخلي كما يأتي:

جدول (2): ارتباط البنود مع المجال الذي تتبع له والدرجة الكلية للاستبانة

البند	المجال	الدرجة الكلية	البند	المجال	الدرجة الكلية	البند	المجال	الدرجة الكلية
1	.690**	.670**	11	.652**	.584**	21	.762**	.741**
2	0.778**	.771**	12	.596**	.633**	22	.661**	.624**
3	0.819**	.748**	13	.568**	.660**	23	.778**	.759**
4	0.733**	.680**	14	.785**	.760**	24	.794**	.706**
5	0.794**	.769**	15	.662**	.656**	25	.815**	.758**
6	0.711**	.746**	16	.748**	.662**	26	.636**	.660**
7	0.675**	.597**	17	.750**	.735**	27	.732**	.664**
8	0.681**	.602**	18	.739**	.693**	28	.782**	.724**
9	0.855**	.774**	19	.734**	.724**	29	.768**	.722**
10	0.793**	.779**	20	.763**	.707**	30	.662**	.574*

جدول (3): ارتباط مجالات التكيف المدرسي مع الدرجة الكلية

المجال	الارتباط
الدراسي	.948**
النفسي	.971**
الاجتماعي	.940**

يتضح من الجدولين (2) و(3) أنّ معاملات الارتباط، التي تمّ الحصول عليها جيدة وهي دالّة عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05)، وذلك للبنود مع كل من المجال الذي تتبع والدرجة الكلية، وكذلك المجالات مع الدرجة الكلية، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

*** ثبات الأداة:**

تم التأكد من ثبات الأداة ومحاورها باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك بالاعتماد على برنامج (SPSS) ويوضح الجدول (4) معاملات ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

جدول (4) معاملات ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية

المجال	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدراسي	0.776	0.713
النفسي	0.769	0.769
الاجتماعي	0.774	0.717
الدرجة الكلية	**0.757**	**0.739**

يتضح من الجدول رقم (4) أن الأداة ككل ومحاورها الفرعية تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، مما يدل على أنها صالحة للاستخدام.

* **تحديد معيار تقدير درجات الاستبانة:** تمّ استخدام معيار إحصائي للحكم على مستوى التكيف المدرسي بالاعتماد على طول الفئة كمحك، وذلك من خلال حساب المدى بين درجات المقياس الثلاثي (3-1) للحصول على طول الفئة (0.66)، ومن ثم تحديد معيار الحكم بإضافة طول الفئة إلى أقل قيمة في المقياس (1) وفق الآتي:1-1.66 مستوى تكيف منخفض، 1.67-2.32 مستوى تكيف متوسط، 2.33-3 مستوى تكيف مرتفع.

10- نتائج البحث وتفسيرها:

10-1- نتائج سؤال البحث: ما مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص؟، **وتفسيرها.**

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل مجال والاستبانة ككل كما هو موضح في الجدول رقم (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر المعلمين (n=60)

رقم المحور	عنوان المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
3	الاجتماعي	2.18	1.5	%72.94	متوسط	1
2	النفسي	2.09	1.58	%69.67	متوسط	2
1	الدراسي	2.08	1.5	%69.56	متوسط	3
درجة الاستبانة الكلية		2.12	1.48	%70.72	متوسط	**

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للاستبانة بشكل عام قد بلغ (2.12)، بانحراف معياري (1.48)، ومستوى تكيف متوسط لدى التلاميذ بلغ (70.72%) من وجهة نظر المعلمين، أما على مستوى المجالات، فقد حازت على مستويات تكيف متوسطة كذلك، حيث جاء المجال الاجتماعي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (2.18) وانحراف معياري بلغ (1.5)، وبمستوى تكيف متوسط بلغ (72.94%)، تلاه في الترتيب الثاني المجال النفسي بمتوسط حسابي بلغ (2.09) وانحراف معياري بلغ (1.58)، وبمستوى تكيف متوسط بلغ (69.67%)، فيما حل المجال الدراسي في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي بلغ (2.08) وانحراف معياري بلغ (1.5)، وبمستوى تكيف متوسط بلغ (69.56%)؛ فيشير مستوى التكيف المدرسي المتوسط لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى وجود تفاعل إيجابي جزئي مع البيئة المدرسية، دون الوصول إلى التكيف الكامل، وذلك وفقاً لآراء المعلمين الذين يلاحظون سلوك التلاميذ يومياً، ويمكن تفسير هذا المستوى من التكيف سواء بشكل عام أم على مستوى مجالات التكيف بالرجوع إلى عدد من النظريات النفسية؛ فوفقاً لنظرية التحليل النفسي، فإن التلاميذ في هذه المرحلة ما زالوا يسعون لتحقيق توازن بين دوافعهم الداخلية ومتطلبات البيئة، ما يسبب تذبذباً في سلوكهم، أما النظرية السلوكية فترى أن قلة التعزيز أو عدم انتظامه قد يضعف تثبيت السلوك التكيفي، وتُرجع النظرية المعرفية ذلك إلى ضعف نسبي في مهارات التفكير وحل المشكلات، مما يحدّ من التفاعل الفاعل، في حين ترى النظرية الاجتماعية أن ضعف شعور التلميذ بالانتماء قد يقلل من دافعيته للتكيف.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة زيادة (2019) ودراسة (cokuk, 2020)، واللتين أشارتا إلى انخفاض مستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ وأنه دون المستوى المأمول، وبالتالي فإن المستوى المتوسط للتكيف يتطلب تدخلات تربوية ونفسية لتعزيز الدعم الاجتماعي، وتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ.

ولكي تتوضح التفاصيل كاملة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبنود كلّ مجال من مجالات الاستبانة باستخدام برنامج(SPSS)، ورُتِّبت تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وفيما يلي بيان لهذه المجالات:

المجال الأول: المجال الدراسي

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ على المجال الدراسي في استبانة التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين(n=60)

الرقم	بنود المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التكيف	الترتيب
2	يلتزم التلاميذ بإنجاز الواجبات المدرسية في الوقت المحدد.	2.3	0.44	%76.67	متوسط	1
4	يلتزم التلاميذ باتباع التعليمات المدرسية.	2.22	0.37	%73.89	متوسط	2
8	يطلب التلاميذ مساعدة المعلم عند مواجهة صعوبات دراسية.	2.17	0.31	%72.22	متوسط	3
1	يظهر التلاميذ اهتماماً واضحاً بالأنشطة المدرسية داخل الصف.	2.13	0.23	%71.11	متوسط	4

5	يحافظ التلاميذ على ترتيب أدواتهم المدرسية الخاصة.	2.12	0.21	%70.56	متوسط	5
9	يركز التلاميذ على شرح الدرس في الحصة الدراسية.	2.1	0.18	%70.00	متوسط	6
6	يظهر التلاميذ تحسناً في أدائهم الدراسي مع مرور الوقت.	2.08	0.79	%69.44	متوسط	7
10	يلتزم التلاميذ بالدوام المدرسي بانتظام.	2.05	0.09	%68.33	متوسط	8
3	يشارك التلاميذ بنشاط في المناقشات والأسئلة الصفية.	1.87	0.84	%62.22	متوسط	9
7	يتبع التلاميذ قواعد الصف أثناء الدروس دون الحاجة إلى تذكير مستمر.	1.83	0.72	%61.11	متوسط	10
المجال الأول ككلّ		**2.08**	**1.5**	**%69.56**	**متوسط**	**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للمجال الأول من الاستبانة بلغ (2.08) بانحراف معياري (1.5) ومستوى تكيف متوسط بلغ (69.56%)، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للبنود بعد ترتيب مستويات التكيف ما بين (1.83–2.3) بانحرافات معيارية ما بين (0.09–0.84)، ونسب مئوية انحصرت ما بين (61.11%–76.67%)، وهي قيم تعبر عن مستويات تكيف متوسطة؛ إذ حصل البند ذو الرقم (2) "يلتزم التلاميذ بإنجاز الواجبات المدرسية في الوقت المحدد" على أعلى متوسط حسابي، إذ بلغ (2.3) وبمستوى تكيف متوسط بلغ

(76.67%)؛ فيما حصل البند رقم (7) "يتبع التلاميذ قواعد الصف أثناء الدروس دون الحاجة إلى تذكير مستمر" على أدنى متوسط حسابي، إذ بلغ (1.83) وبمستوى تكيف متوسط أيضاً بلغ (61.11%).

المحور الثاني: المجال النفسي

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ على المجال النفسي في استبانة التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين(n=60)

الرقم	بنود المجال النفسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التكيف	الترتيب
12	يبدي التلاميذ سعادة وارتياح داخل المدرسة.	2.28	0.43	%76.11	متوسط	1
14	يظهر التلاميذ استقراراً انفعالياً (عدم الغضب أو البكاء بشكل مبالغ فيه).	2.18	0.38	%72.78	متوسط	2
18	يبدي التلاميذ ارتياحاً أثناء أدائهم للامتحان.	2.17	0.33	%72.22	متوسط	3
11	يظهر التلاميذ ثقة بالنفس أثناء التعامل مع زملائهم ومعلميهم.	2.13	0.23	%71.11	متوسط	4
15	يبدي التلاميذ رغبة في تجربة الأنشطة الجديدة دون خوف أو تردد.	2.13	0.35	%71.11	متوسط	4
16	يظهر التلاميذ قدرة على التكيف مع التغييرات في الروتين المدرسي.	2.08	0.79	%69.44	متوسط	5

19	يبدي التلاميذ رضى عن إنجازاتهم المدرسية.	2.08	0.15	%69.44	متوسط	5
20	يظهر التلاميذ قدرة على التحكم في انفعالاتهم عند مواجهتهم لمشكلة ما.	2.05	0.09	%68.33	متوسط	6
13	يتعامل التلاميذ مع الإحباطات والفشل بإيجابية.	1.93	0.78	%64.44	متوسط	7
17	يتحدث التلاميذ عن خبراتهم المدرسية بإيجابية.	1.85	0.68	%61.67	متوسط	8
المجال الثاني ككلّ		2.09	1.58	%69.67	متوسط	**

يظهر الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني من الاستبانة بلغ (2.09) بانحراف معياري (1.58) ومستوى تكيف متوسط بلغ(69.67%)، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للبنود بعد ترتيب مستويات التكيف ما بين(1.85–2.28) بانحرافات معيارية ما بين (0.09–0.79)، ونسب مئوية انحصرت ما بين(61.67%–76.11%)، وهي قيم تعبر عن مستويات تكيف متوسطة؛ إذ حصل البند ذو الرقم (12) " يبدي التلاميذ سعادة وارتياح داخل المدرسة" على أعلى متوسط حسابي، إذ بلغ(2.28) وبمستوى تكيف متوسط بلغ (76.11%)؛ فيما حصل البند رقم(17) "يتحدث التلاميذ عن خبراتهم المدرسية بإيجابية" على أدنى متوسط حسابي، إذ بلغ(1.85) وبمستوى تكيف متوسط أيضاً بلغ (61.67%).

المحور الثالث: المجال الاجتماعي

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ على المجال الاجتماعي في استبانة التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين(n=60)

الرقم	بنود المجال الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التكيف	الترتيب
28	يشارك التلاميذ في الأنشطة الاجتماعية المدرسية مثل الرحلات والحفلات.	2.4	0.48	%80.00	مرتفع	1
27	يظهر التلاميذ الاحترام والتقدير للمعلمين.	2.37	0.61	%78.89	مرتفع	2
26	يبدي التلاميذ رغبة في تكوين صداقات جديدة داخل المدرسة.	2.3	0.68	%76.67	متوسط	3
22	يشارك التلاميذ في الأنشطة الجماعية بسهولة وانسجام.	2.25	0.43	%75.00	متوسط	4
24	يشارك التلاميذ أدواتهم وألعابهم مع زملائهم.	2.25	0.48	%75.00	متوسط	4
25	يظهر التلاميذ قدرة على حل الخلافات مع زملائهم بطريقة سلمية.	2.2	0.43	%73.33	متوسط	5
21	يتفاعل التلاميذ بإيجابية مع زملائهم داخل الصف.	2.13	0.23	%71.11	متوسط	^

29	يمتلك التلاميذ مهارات تواصل تمكنهم من التعامل مع زملائهم.	2.08	0.15	%69.44	متوسط	7
30	يتجنب التلاميذ السلوكات العدوانية أثناء التعامل مع زملائهم.	2.05	0.09	%68.33	متوسط	8
23	يحترم التلاميذ آراء ومشاعر الأخرين.	1.85	0.85	%61.67	متوسط	9
	المجال الثالث ككلّ	2.18	1.5	%72.94	متوسط	**

يظهر الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث من الاستبانة بلغ (2.18) بانحراف معياري (1.5) ومستوى تكيف متوسط بلغ(72.94%)، حيث انحصرت المتوسطات الحسابية للبنود بعد ترتيب مستويات التكيف ما بين(1.85–2.4) بانحرافات معيارية ما بين (0.09–0.85)، ونسب مئوية انحصرت ما بين(61.67%–80%)، وهي قيم تعبر عن مستويات تكيف متوسطة؛ إذ حصل البند ذو الرقم (28) "يشارك التلاميذ في الأنشطة الاجتماعية المدرسية مثل الرحلات والحفلات" على أعلى متوسط حسابي، إذ بلغ(2.4) وبمستوى تكيف متوسط بلغ (80%)؛ فيما حصل البند رقم(23) "يحترم التلاميذ آراء ومشاعر الأخرين" على أدنى متوسط حسابي، إذ بلغ(1.85) وبمستوى تكيف متوسط أيضاً بلغ (61.67%).

10–2– نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

– **نتائج الفرضية الأولى:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، **وتفسيرها.**

لمعرفة دلالة الفروق بين درجات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، استخدمت الباحثة اختبار (T test) بالاعتماد على برنامج (SPSS)، وجاءت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9): نتائج دلالة الفروق على اختبار T test بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة تحديد مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى تبعاً لمتغير الجنس

المجال	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	درجة الحرية	قيمةSig	القرار
المجال الدراسي	ذكر	25	19.72	1.67	4.569	58	0,000	دالة
	أنثى	35	21.69	1.62				
المجال النفسي	ذكر	25	19.76	1.61	4.645		0,000	دالة
	أنثى	35	21.71	1.60				
المجال الاجتماعي	ذكر	25	20.72	1.49	5.045		0,000	دالة
	أنثى	35	22.71	1.53				
الدرجة الكلية للاستبانة	**ذكر**	**25**	**60.20**	**4.24**	**5.230**		**0,000**	**دالة**
	أنثى	**35**	**66.11**	**4.37**				

بقراءة الجدول (9)، يتبين أن قيمة اختبار (T) للاستبانة ككل والتي تعود إلى متغير الجنس للمعلمين بلغت (5.230)، فجاءت قيم المتوسط الحسابي متفاوتة بين المعلمين والمعلمات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين (60.20) بانحراف معياري (4.24)، فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المعلمات (66.11) بانحراف معياري (4.37)، كما بلغت القيم الاحتمالية للاستبانة ككل (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على وجود فروق دالّة إحصائياً بين درجات المعلمين والمعلمات في الاستبيان وذلك لصالح المعلمات.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة الآتية: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح المعلمات.

تُفسَّر هذه النتيجة في ضوء عدد من النظريات النفسية؛ فوفقاً للتحليل النفسي، تسهم العلاقة الوجدانية بين المعلم والتلميذ في تعزيز التكيف، وهو ما تتميز به المعلمات بدرجة أكبر، ومن منظور النظرية السلوكية، فإن استخدام المعلمات لأساليب التعزيز الإيجابي يدعم السلوك التكيفي لدى التلاميذ، كما تؤكد النظرية الاجتماعية دور التفاعل الإيجابي المستمر في تنمية الشعور بالانتماء، وهو عنصر أساسي في التكيف، أما من الناحية المعرفية، فإن مراعاة المعلمات للفروق الفردية واستخدامهن استراتيجيات تعليمية مناسبة يسهم في توفير بيئة تعليمية داعمة تعزز التكيف المدرسي.

– **نتائج الفرضية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (أقل من إجازة جامعية، إجازة جامعية، دبلوم وما فوق)، **وتفسيرها.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي من خلال برنامج (SPSS)، كما يلي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المجال الدراسي	أقل من إجازة جامعية	15	19.80	1.33
		إجازة جامعية	25	20.84	1.55
		دبلوم وما فوق	20	21.70	1.36

2	المجال النفسي	أقل من إجازة جامعية	15	19.80	1.28
		إجازة جامعية	25	20.84	1.47
		دبلوم وما فوق	20	21.80	1.30
3	المجال الاجتماعي	أقل من إجازة جامعية	15	20.53	1.24
		إجازة جامعية	25	21.92	1.37
		دبلوم وما فوق	20	22.85	1.21
الاستبانة الكلية		**أقل من إجازة جامعية**	**15**	**60.13**	**3.48**
		إجازة جامعية	**25**	**63.60**	**4.18**
		دبلوم وما فوق	**20**	**66.35**	**3.55**

يتبين من الجدول (10) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين باختلاف المؤهل العلمي (أقل من إجازة جامعية، إجازة جامعية، دبلوم وما فوق) على سواء على درجة كل مجال على حدة أم على مستوى الاستبانة ككلّ. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين لأثر المؤهل العلمي للمعلمين في تحديد مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار تحليل التباين	القيمة الاحتمالية (sig)	القرار
المجال الدراسي	بين المجموعات	30.973	2	15.487	4.851	.011	دالّة
	داخل المجموعات	181.960	57	3.192			
	المجموع	212.933	59				
المجال النفسي	بين المجموعات	34.440	2	17.220	5.741	.005	دالّة
	داخل المجموعات	170.960	57	2.999			
	المجموع	205.400	59				
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	46.060	2	23.030	9.108	.000	دالّة
	داخل المجموعات	144.123	57	2.528			
	المجموع	190.183	59				
الاستبانة الكلية	**بين المجموعات**	**331.367**	**2**	**165.683**	**7.494**	**.001**	**دالّة**
	داخل المجموعات	**1260.283**	**57**	**22.110**			

	المجموع	1591.650	59				

يتبين من الجدول (11) أن قيمة اختبار تحليل التباين "ف" لمتوسطات درجات المعلمين على الاستبانة ككل، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بلغت (7.494) عند قيمة احتمالية له بلغت (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، كما أشارت النتائج إلى ظهور تفاوت معنوي عند مستوى (0.05) لجميع مجالات الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيم اختبار تحليل التباين ما بين (4.851 – 9.108)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة في مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر المعلمين سواء على مستوى الاستبانة ككلّ أم على مستوى كل مجال على حدة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة اتجاه الفروق في فئات متغير المؤهل العلمي، تمّ الاعتماد على اختبار (Scheffe)، والجدول رقم (12) يبيّن ذلك.

جدول (12): نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي(I)	فئات المؤهل العلمي(j)	متوسط الفرق	الدلالة(Sig)
المجال الدراسي	أقل من إجازة جامعية	إجازة جامعية	-1.04000-	.213
		دبلوم وما فوق	-1.90000-*	.011
	إجازة جامعية	أقل من إجازة جامعية	1.04000	.213
		دبلوم وما فوق	-.86000-	.284
	دبلوم وما فوق	أقل من إجازة جامعية	1.90000*	.011
		إجازة جامعية	.86000	.284

المجال النفسي	أقل من إجازة جامعية	إجازة جامعية	-1.04000-	.194
		دبلوم وما فوق	-2.00000-*	.005
	إجازة جامعية	أقل من إجازة جامعية	1.04000	.194
		دبلوم وما فوق	-.96000-	.191
	دبلوم وما فوق	أقل من إجازة جامعية	2.00000*	.005
		إجازة جامعية	.96000	.191
المجال الاجتماعي	أقل من إجازة جامعية	إجازة جامعية	-1.38667-*	.035
		دبلوم وما فوق	-2.31667-*	.000
	إجازة جامعية	أقل من إجازة جامعية	1.38667*	.035
		دبلوم وما فوق	-.93000-	.159
	دبلوم وما فوق	أقل من إجازة جامعية	2.31667*	.000
		إجازة جامعية	.93000	.159
الاستبانة الكلية	**أقل من إجازة جامعية**	**إجازة جامعية**	**-3.46667-**	**.087**
		دبلوم وما فوق	**-6.21667-***	**.001**

	إجازة جامعية	أقل من إجازة جامعية	3.46667	.087
		دبلوم وما فوق	-2.75000-	.159
	دبلوم وما فوق	أقل من إجازة جامعية	6.21667*	.001
		إجازة جامعية	2.75000	.159

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من قراءة الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئتي (أقل من إجازة جامعية ودبلوم وما فوق) لصالح فئة (دبلوم وما فوق). أما على مستوى المجالات، فتبين وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على المجال الدراسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئتي (أقل من إجازة جامعية ودبلوم وما فوق) لصالح فئة (دبلوم وما فوق)؛ كذلك على المجال النفسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئتي (أقل من إجازة جامعية ودبلوم وما فوق) لصالح فئة (دبلوم وما فوق)؛ كذلك على المجال الاجتماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئتي (أقل من إجازة جامعية ودبلوم وما فوق) لصالح فئة (دبلوم وما فوق) وبين فئتي (أقل من إجازة جامعية وإجازة جامعية) لصالح فئة (إجازة جامعية)؛ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة الآتية: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (أقل من إجازة جامعية، إجازة جامعية، دبلوم وما فوق)، ولصالح مؤهل الدبلوم وما فوق.

ويمكن تفسير أثر المؤهل العلمي العالي للمعلم في التكيف المدرسي من خلال عدة نظريات؛ فالمعلمون ذوي التأهيل المرتفع يمتلكون فهماً أعمق لنمو التلاميذ، ويُجيدون استخدام استراتيجيات تعديل السلوك وفقاً للنظرية المعرفية، كما أنهم أكثر وعياً بأهمية شعور التلميذ بالكفاءة والانتماء حسب النظرية الفردية، ومن منظور النظرية الاجتماعية، فإن تأهيلهم المتقدم يعزز وعيهم بالسياقات المحيطة، مما يُمكّنهم من دعم التكيف المدرسي بفعالية.

- **نتائج الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10سنوات، أكثر من 10 سنوات)، **وتفسيرها.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة من خلال برنامج (SPSS)، كما يلي:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

الرقم	المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المجال الدراسي	أقل من 5 سنوات	10	18.70	1.30
		من 5-10 سنوات	20	20.45	1.31
		أكثر من 10 سنوات	30	21.87	1.21
2	المجال النفسي	أقل من 5 سنوات	10	19.30	1.22
		من 5-10 سنوات	20	20.20	1.34
		أكثر من 10 سنوات	30	21.90	1.19
3	المجال الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	10	20.90	1.12
		من 5-10 سنوات	20	21.10	1.43
		أكثر من 10 سنوات	30	22.73	1.28
الاستبانة الكلية		**أقل من 5 سنوات**	**10**	**58.90**	**3.50**
		من 5-10 سنوات	**20**	**61.75**	**3.83**
		أكثر من 10 سنوات	**30**	**66.50**	**3.20**

يتبين من الجدول (13) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين باختلاف عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) سواء على درجة كل مجال على حدة أم على مستوى الاستبانة ككلّ. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14): نتائج تحليل التباين لأثر عدد سنوات الخبرة لدى المعلمين في تحديد مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار تحليل التباين	القيمة الاحتمالية (sig)	القرار
المجال الدراسي	بين المجموعات	80.417	2	40.208	17.295	.000	دالّة
	داخل المجموعات	132.517	57	2.325			
	المجموع	212.933	59				
المجال النفسي	بين المجموعات	65.400	2	32.700	13.314	.000	دالّة
	داخل المجموعات	140.000	57	2.456			
	المجموع	205.400	59				

المجال الاجتماعي	بين المجموعات	43.617	2	21.808	8.481	.001	دالّة
	داخل المجموعات	146.567	57	2.571			
	المجموع	190.183	59				
الاستبانة الكلية	**بين المجموعات**	**541.500**	**2**	**270.750**	**14.696**	**.000**	**دالة**
	داخل المجموعات	**1050.150**	**57**	**18.424**			
	المجموع	**1591.650**	**59**				

يتبين من الجدول (14) أن قيمة اختبار تحليل التباين "ف" لمتوسطات درجات المعلمين على الاستبانة ككل، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت (14.696) عند قيمة احتمالية له بلغت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، كما أشارت النتائج إلى ظهور تفاوت معنوي عند مستوى (0.05) لجميع مجالات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم اختبار تحليل التباين ما بين (8.481- 17.295)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة في مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر المعلمين سواء على مستوى الاستبانة ككلّ أم على مستوى كل مجال على حدة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التعليمية. ولمعرفة اتجاه الفروق في فئات متغير عدد سنوات الخبرة، تم الاعتماد على اختبار (Scheffe)، والجدول رقم (15) يبيّن ذلك.

جدول (15): نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة(I)	فئات عدد سنوات الخبرة(J)	متوسط الفرق	الدلالة(Sig)
المجال الدراسي	أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	-1.75000-*	.017
		أكثر من 10 سنوات	-3.16667-*	.000
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.75000*	.017
		أكثر من 10 سنوات	-1.41667-*	.009
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	3.16667*	.000
		من 5 الى 10 سنوات	1.41667*	.009
المجال النفسي	أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	-.90000	.340
		أكثر من 10 سنوات	-2.60000-*	.000
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.90000	.340
		أكثر من 10 سنوات	-1.70000-*	.002
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	2.60000*	.000
		من 5 الى 10 سنوات	1.70000*	.002

المجال الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	-.20000	.950
		أكثر من 10 سنوات	-1.83333-*	.011
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.20000	.950
		أكثر من 10 سنوات	-1.63333-*	.004
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.83333*	.011
		من 5 الى 10 سنوات	1.63333*	.004
الاستبانة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	**من 5 الى 10 سنوات**	**-2.85000-**	**0.239**
		أكثر من 10 سنوات	**-7.60000-***	**0.000**
	من 5- 10 سنوات	**أقل من 5 سنوات**	**2.85000**	**0.239**
		أكثر من 10 سنوات	**-4.75000-***	**0.001**
	أكثر من 10 سنوات	**أقل من 5 سنوات**	**7.60000***	**0.000**
		من 5 الى 10 سنوات	**4.75000***	**0.001**

يتضح من قراءة الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين فئتي (أقل من 5سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات) وبين فئتي (من 5 الى 10 سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات). أما على مستوى المجالات، فتبين وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على المجال الدراسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين فئتي (أقل من 5 سنوات ومن 5 الى 10 سنوات) لصالح فئة (من 5 الى 10 سنوات)، وبين فئتي (أقل من 5سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات)، وبين فئتي (من 5 الى 10 سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات)؛ كذلك على المجال النفسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين فئتي (أقل من 5سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات)، وبين فئتي (من 5 الى 10 سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات)؛ كذلك على المجال الاجتماعي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين فئتي (أقل من 5سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات) وبين فئتي (من 5 الى 10 سنوات وأكثر من 10سنوات) لصالح فئة (أكثر من 10سنوات)؛ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة الآتية: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة التكيف المدرسي تبعاً عدد سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة (أكثر من 10سنوات).

وتُفسَّر هذه النتيجة بأن سنوات الخبرة الطويلة تساهم في تطوير المعرفة والمهارات التربوية، مما يُعزز قدرة المعلم على دعم التكيف المدرسي، ووفق النظرية المعرفية، يمتلك المعلم الخبير معرفة ضمنية تساعده على اتخاذ قرارات دقيقة في المواقف الصفية، أما من منظور النظرية السلوكية، فإن الخبرة تمكّنه من إدارة السلوك بفعالية، بينما ترى النظرية الاجتماعية أن الخبرة تعزز قدرته على بناء علاقات داعمة مع محيط التلميذ، وتُشير نظرية التحليل النفسي إلى أن الخبرة ترفع وعي المعلم بالجوانب النفسية العميقة التي تؤثر في تكيف التلميذ.

11- مقترحات البحث:

بناء على نتائج البحث، تقترح الباحثة ما يلي:

– تعزيز البرامج الإرشادية النفسية والاجتماعية داخل المدارس لدعم تلاميذ الحلقة الأولى في التغلب على صعوبات التكيف المدرسي.

– تفعيل دور المرشد التربوي والنفسي في مدارس الحلقة الأولى لمتابعة حالات التلاميذ بشكل دوري ومنهجي.

– تطوير البيئة المدرسية لتكون أكثر أماناً وجاذبية وتحفيزاً للتعلّم، بما يسهم في تعزيز الشعور بالانتماء لدى التلاميذ.

– تدريب المعلمين على استراتيجيات علمية للتعامل مع صعوبات التكيف المدرسي في الجوانب النفسية والاجتماعية والدراسية.

– اعتماد استراتيجيات تدريس مرنة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتلبي احتياجاتهم المتنوعة.

– إشراك الأسرة في العملية التعليمية من خلال تنظيم برامج توعوية تعزز التواصل الفعّال بين المدرسة وأولياء الأمور.

– الاهتمام بتأهيل المعلمين أكاديمياً، وتشجيعهم على متابعة دراسات عليا من خلال منح دراسية وحوافز مهنية، نظراً لتأثير المؤهل العلمي في وعي المعلم بسلوك التلاميذ وإدارتهم.

– الاستفادة من خبرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة من خلال إشراكهم في برامج الإشراف التربوي والتوجيه المهني للمعلمين الأقل خبرة.

– إجراء دراسات مستقبلية تتناول التكيف المدرسي لدى التلاميذ من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم وأولياء أمورهم، لمقارنة وجهات النظر وتحديد الفجوات.

– تنفيذ دراسات مقارنة بين مدارس الريف والمدينة لتحديد الفروق في مستوى التكيف المدرسي والعوامل المؤثرة فيه.

– دراسة العلاقة بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ لتحديد مدى تأثير التكيف على الأداء الدراسي.

– دراسة العلاقة بين التكيف المدرسي والصحة النفسية لدى التلاميذ في المراحل المبكرة.

– دراسة أثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية والأمنية في مستوى التكيف المدرسي، خاصة في المناطق المتأثرة بالأزمات.

– إجراء دراسات مقارنة لمستوى التكيف المدرسي بين المدارس الحكومية والخاصة لتحليل الفروق وتحديد العوامل المؤثرة في التكيف.

12- المراجع

أبو زعيزع، عبد الله. (2015). *مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية*. الأكاديميون للنشر.

بريقلي، حفيظة. (2016). *التكيف المدرسي وعاقته بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بسكرة.

بلحاج العربي، فاطمة الزهراء، وسطاح، خيرة. (2020). *التكيف المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

بوسري، مصطفى. (2020). *علاقة الذكاء الانفعالي بتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أبو القاسم.

دامخي، ليلى. (2020). تمثلات التلاميذ للمدرسة وسوء التكيف المدرس رؤية تفسيرية في ضوء المناهج التعليمية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 5(2)، 698-727.

الزاوية، ناصر، وبرجلاغي، سعاد. (2022). *الخوف المدرسي وتأثيره على عملية التكيف المدرسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية أدرار.

زيادة، أشرف اللافي محمد. (2019). التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 1(13)، 219-200.

العايب، إيمان، علال، شهرزاد، وبوكي، هناء. (2016). *التكيف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى متوسط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

عبد العظيم، حمدي. (2013). *مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي*. مكتبة أولا الشيخ للتراث.

العتيبي، بندر عويض معيض. (2019). درجة التفاعل الصفي وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 35(11)، 63-92.

العوض، شيراز غازي. (2024). *العلاقة بين التواصل اللاعنفي والتكيف الاجتماعي لدى طفل الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البعث.

فافة، أمنة. (2017). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحيى.

قرنوب، أشواق. (2020). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحي.

كريشان، إيمان قاسم محمد. (14,11,2022-10). *تكيف طلبة الصف الأول الأساسي داخل الغرفة الصفية* [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الخامس للعلوم الاجتماعية والتربوية، انطاليا، تركيا.

مشرية، مجاهد. (2019). *دور التربية التحضيرية في التكيف المدرسي لدى تلميذ السنة الأولى ابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس.

معتوق، خولة. (2014). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

المؤتمر الثاني للإرشاد والصحة النفسية. (15-17, 12, 2023). الصحة النفسية حق للجميع، السعودية، تم الاسترجاع بتاريخ 2025/7/20 من الرابط https://www.Psyeconf.com.

المؤتمر الدولي الخامس للعلوم النفسية والتربوية. (29-30، 11، 2022). نحو نظرة أكثر إنسانية للتربية، وزارة التربية، تركيا، تم الاسترجاع بتاريخ 2025/3/15 من الرابط: https://www.diae.events.com.

ياسين، صابر طه، ومحمد، سراب عبد الستار. (2021). السلوك التربوي لدى المدرسين وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، 18(4)، 5205-5226.

Borbelyova, Diana, & Slezakova, Tatiana. (2017). Several issues on School adaptation at primary level of education. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 6(2), 359-374.

Cokuk, Kayahan. (2020). School adaptation problems of primary School students in mixed-age classrooms. *Research in Pedagog*, 10(1), 13-31.

13- الملاحق

ملحق رقم (1): استبانة التكيف المدرسي

المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة ببحث عنوانه: "مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تربية الطفل.

وقد استلزم تحقيق هدف هذا البحث إعداد استبانة لتحديد مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظركم، لذا ارجو من حضرتكم التكرم بقراءة كل بند من بنود الاستبانة بدقة واختيار الإجابة التي تعكس تقييمكم بدقة، يرجى وضع علامة (√) أمام الخيار المناسب لكل بند وعدم ترك أي بند من دون إجابة، مع العلم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

مع فائق الشكر والاحترام لكم

*** القسم الأول: المعلومات العامة**

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي: أقل من إجازة جامعية ( ) إجازة جامعية ( ) دبلوم وما فوق ( )

عدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات( ) من 5- 10 سنوات( ) أكثر من 10 سنوات( )

*** القسم الثاني: مجالات الاستبانة وبنودها**

م	البنود	موافق بشدة	موافق	إلى حدٍ ما
المجال الأول: المجال الدراسي				

1	يظهر التلاميذ اهتماماً واضحاً بالأنشطة المدرسية داخل الصف.			
2	يلتزم التلاميذ بإنجاز الواجبات المدرسية في الوقت المحدد.			
3	يشارك التلاميذ بنشاط في المناقشات والأسئلة الصفية.			
4	يلتزم التلاميذ باتباع التعليمات المدرسية.			
5	يحافظ التلاميذ على ترتيب أدواتهم المدرسية الخاصة.			
6	يظهر التلاميذ تحسناً في أدائهم الدراسي مع مرور الوقت.			
7	يتبع التلاميذ قواعد الصف أثناء الدروس دون الحاجة إلى تذكير مستمر.			
8	يطلب التلاميذ مساعدة المعلم عند مواجهة صعوبات دراسية.			
9	يركز التلاميذ على شرح الدرس في الحصة الدراسية.			
10	يلتزم التلاميذ بالدوام المدرسي بانتظام.			
المجال الثاني: المجال النفسي				
11	يظهر التلاميذ ثقة بالنفس أثناء التعامل مع زملائهم ومعلميهم.			
12	يبدي التلاميذ سعادة وارتياح داخل المدرسة.			
13	يتعامل التلاميذ مع الإحباطات والفشل بإيجابية.			
14	يظهر التلاميذ استقراراً انفعالياً (عدم الغضب أو البكاء بشكل مبالغ فيه).			
15	يبدي التلاميذ رغبة في تجربة الأنشطة الجديدة دون خوف أو تردد.			

16	يظهر التلاميذ قدرة على التكيف مع التغييرات في الروتين المدرسي.				
17	يتحدث التلاميذ عن خبراتهم المدرسية بإيجابية.				
18	يبدي التلاميذ ارتياحاً أثناء أدائهم للامتحان.				
19	يبدي التلاميذ رضى عن إنجازاتهم المدرسية.				
20	يظهر التلاميذ قدرة على التحكم في انفعالاتهم عند مواجهتهم لمشكلة ما.				
المجال الثالث: المجال الاجتماعي					
21	يتفاعل التلاميذ بإيجابية مع زملائهم داخل الصف.				
22	يشارك التلاميذ في الأنشطة الجماعية بسهولة وانسجام.				
23	يحترم التلاميذ آراء ومشاعر الأخرين.				
24	يشارك التلاميذ أدواتهم وألعابهم مع زملائهم.				
25	يظهر التلاميذ قدرة على حل الخلافات مع زملائهم بطريقة سلمية.				
26	يبدي التلاميذ رغبة في تكوين صداقات جديدة داخل المدرسة.				
27	يظهر التلاميذ الاحترام والتقدير للمعلمين.				
28	يشارك التلاميذ في الأنشطة الاجتماعية المدرسية مثل الرحلات والحفلات.				
29	يمتلك التلاميذ مهارات تواصل تمكنهم من التعامل مع زملائهم.				
30	يتجنب التلاميذ السلوكات العدوانية أثناء التعامل مع زملائهم.				

درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق

د. ابتسام فارس
أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس- جامعة دمشق
ibtesam.ii@damascusuniversity.edu.sy

د. معتصم بالله العبود
دكتواره طرائق تدريس الفلسفة
mballh405@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق وريفها، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واختيار عينة من مدرسي الفلسفة في مدينة دمشق وريفها قوامها(40) مدرس ومدرسة في العام الدراسي 2024/ 2025، وقد طبقت استبانة مكونة من أربعة محاور(تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط)، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة.

أظهرت النتائج أن درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط من قبل مدرسي الفلسفة في الاستبانة ككل كانت مرتفعة(3.46)، ومتوسطة في محوري التقويم والمعوقات، مع وجود فرق ذو دلالة إحصائية في المتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولا يوجد حسب متغير الدورات التدريبية، وكشفت النتائج عن عدد من المعوقات، أبرزها: ضعف البنية التحتية، كثافة الصفوف،غياب التدريب الكافي لاستراتيجيات التعلم النشط.

قدم البحث مجموعة من المقترحات ، تطوير برامجة تدريبية مخصصة للمدرسين، تحديث المناهج لتكون أكثر مرونة وتفاعلًا، وتحسين واقع البيئات الصفية.

الكلمات المفتاحية: درجة توظيف، استراتيجيات، التعلم النشط، الفلسفة، المدرسون.

The Extent to Which Secondary Education Philosophy Teachers utilize Active Learning Strategies in the School of Damascus City

Dr. Ebtisam Mohamed Al Fares
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction
ibtesam.ii@damascusuniversity.edu.sy
University of Damascus
Dr. Moatasem Allah Al-Abboud
Specialist in Philosophy Teaching Methods
University of Damascus
mballh405@gmail.com

Abstract:

The study aimed to investigate the extent to which secondary school philosophy teachers utilize active learning strategies in their teaching practice. To achieve this goal, the descriptive analytical approach was adopted, and a sample of (40) philosophy teacher in Damascus and the Damascus countryside was selected for the 2024/2025 academic. teachers in Damascus and the Damascus countryside was selected for the 2024/2025 academic year.

A survey instrument was administered comprising four areas: planning le ssons, implementing lessons, evaluating lessons,
and barriers to implementing active learning strategies.
The reliability and validity of the instrument were established through the Use of relevant statistical procedures.
The results showed that the overall level of utilizing active learning strategies among philosophy teachers was high (mean = 3.46) and moderate in assessment and obstacles fields. Statistically significant differences were found based on the gender, academic qualification, and years of experience variables, while
no statistically significant differences were found based on the attendance of training courses. The study also revealed some obstacles to the application of active learning strategies,
most significantly: inadequate infrastructure, overcrowded classrooms, and insufficient training in active learning methods.
The study presented a set of recommendations,
including: establishing specialized training programs for teachers, reviewing curricula to render them more interactive and adaptable, and improving classroom conditions.

Keywords: Degree of employment, strategies, active learning, philosophy, teachers

المقدمة:

إن التغير في المنظومة التربوية هو جزء ضروري للتوافق مع التغيرات المتسارعة في المجالات كافة على الصعيد العالمي والمحلي، وأول الأهداف في التربية الحديثة إحداث التحول في دور كل من المتعلم والمعلم، والتركيز بشكل جوهري على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمية قدراته في الفهم والتفكير والابتكار، لأن مسؤولية التغير المستقبلي والإنتاجي ترتبط بنمط التعلم المقدم للمتعلم، وفاعليته في النشاط التفكيري والعملي والمهاري، وهذا ما دعا المؤسسات التربوية والباحثين في مجال طرائق التدريس للتوجه نحو الطرائق التعليمية التي تعتمد على إشراك المتعلم في التدريس، واستبعاد الطرائق التقليدية القائمة على نشاط المعلم فقط.

ومن أبرز الاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال استراتيجيات التعلم النشط، التي تركز على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتجعله أكثر فاعلية، وتنمي لديه المهارات اللازمة للتكيف مع المستحدثات والمستجدات، فالمتعلم في إطار التعلم النشط يبحث يجرب يكتشف يفكر يتعاون مع الأخرين ويتواصل معهم، فالمتعلم يعلم نفسه بنفسه أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية (Lynch,2016)

وقد بينت نتائج عدة دراسات كدراسة (Michael,2006) ودراسة (عبد الحميد وأخرون،2022) ودراسة (بنا، 2018) أن للتعلم النشط أثار إيجابية في العملية التعليمية وخصوصًا على المتعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل وتعزيز الفهم العميق، وفي مختلف المواد الدراسية.

وتعد مادة الفلسفة من المواد التعليمية الأساسية في نمو واكتمال الخبرات المعرفية لدى المتعلم، خصوصًا أنها تقدم في المرحلة الثانوية، بهدف إيقاظ الحس الفلسفي وتعلم التفكير الناقد ليتمكن المتعلم من إصدار أحكام واضحة ويكون قادرًا على المجادلة الفكرية الصحيحة، فمادة الفلسفة ذات طابع تجريدي، وتطرح مفاهيم معقدة، وتتطلب وجود قدرات تحليلية ونقدية عند المتعلمين (الدبس، 2021، 89) ، ولذا تحتاج في تدريسها لطرائق واستراتيجيات أكثر تفاعلية وتشويق تسهم في كسر الجمود وتثير الدافعية نحو استيعابها وتوظيف مفاهيمها في الحياة العملية.

ولذا فإن على مدرسي الفلسفة أن يكونوا متوافقين مع التطورات الحديثة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المادة، والابتعاد عن نمط التعلم التقليدي، الذي لايسمح بإعداد متعلمين قادرين على التعامل مع الأفكار المعقدة، والمساهمة في التقدم المجتمعي، والتكيف مع عالم سريع متغير، والبحث الحالي يعد نقطة البداية لتحقيق هذا المطلب من خلال الكشف عن درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط، من خلال استقصاء مدى توظيف مدرس الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط. وبذلك، يُمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير ممارسات التدريس وتحسين كفاءة عملية التعلم، مما يعزز من قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتحليل المستقل.

2- مشكلة البحث:

تعد عملية اختيار المدرس لاستراتيجية التدريس في تنفيذ الدرس من أكثر العمليات التي تدل على كفاءة المدرس المهنية، وفهمه لطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ومادة الفلسفة ليست كغيرها من المواد الدراسية ، فما تناقشه من موضوعات حول نظريات الفلاسفة وآرائهم للكون والحياة والأخلاق والتفكير والقيم والموت هي أمور مرتبطة بالإنسان، والأساس لبناء شخصيته وتفكيره وقدرته على التعامل مع الأخرين(فتحي، 2006، 3)، وهذا يوجب على الطالب أن ينشط تفكيره الذهني ، ويقوم بالتحليلات المنطقية البناءة، بدل من الحفظ الصم للمعلومات الفلسفية، حيث أشارت عدة دراسات مثل دراسة يونس (2014) ودراسة محمد(2021) ودراسة(Kienstra et al ,2015,3) ودراسة العبود(12،2020) أن طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الفلسفة تعاني قصورًا في التركيز على مهارات التفكير الناقد والابداعي، ويغلب عليها طرائق الحفظ والاستظهار وحفظ المفاهيم ، ما يؤدي إلى اغتراب المتعلم عن ذاته وعالمه.

إن تحقيق الهدف من تدريس الفلسفة يتطلب استخدام طرائق واستراتيجيات تتيح للطالب المشاركة الفعالة، وهذا ما يتناسب مع التعلم النشط الذي أثبتت عدة دراسات فعاليته في التدريس وتنمية مهارات مختلفة كدراسة(Grosso et al,2012.49) ودراسة (العرسان، 2016)، ودراسة عبد الحكيم(2016,496)، فالأهداف الأساسية لتعليم الفلسفة تتوافق بشكل مباشر مع مخرجات استراتيجيات التعلم النشط، مما يقود إلى استنتاج أن التعلم النشط ليس مجرد توجه تربوي حديث

يمكن تطبيقه في الفلسفة، بل هو وسيلة طبيعية وفعالة للغاية لتحقيق الأهداف الجوهرية للتعليم الفلسفي، وبالرغم من أن بعض الدراسات التي ذكرت استخدمت بعض استراتيجيات التعلم النشط لتدريس الفلسفة، إلا أنها لم تحدد درجة الاستخدام الفعلي من قبل المدرسين أو العوامل المحدد التي تؤثر على توظيفها في التدريس.

ومن خلال دراسة استطلاعية تم توجيهها إلى (8) مدرسين لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية في مدارس دمشق عن أكثر الأساليب التدريسية استخدامًا في تدريس المادة، بين 70% منهم أن الطرائق المعتمد على حفظ المفاهيم والتلقين هي الشائعة بسبب صعوبة المادة وتجريديتها، بالرغم من الوعي النظري باستراتيجيات التعلم النشط، وأجمع كل المدرسين على وجود معوقات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في درس الفلسفة من أهمها كثافة المنهاج وكثافة الصفوف.

مما سبق تبرز مشكلة البحث فيما يأتي:" درجة توظيف مدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم النشط"

3- أهمية البحث: تنبع أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

3-1 توجيه برامج تدريب المعلمين نحو تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الفلسفة.

3-2 ينبه صانعي القرار والمشرفين التربويين لمادة الفلسفة بضرورة إدراج أنشطة فعالة في مادة الفلسفة تتوافق مع النظريات الحديثة في التربية.

3-3 يوجه النظر إلى نوع التحديات وعوائق تطبيق التعلم النشط في مادة الفلسفة لإيجاد حلول مناسبة.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

4-1 قياس درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

4-2 قياس الفرق بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث بالنسبة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير الجنس.

4-3 قياس الفرق بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث بالنسبة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير المؤهل العلمي.

4-4 قياس الفرق بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث بالنسبة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير سنوات الخبرة.

4-5 قياس الفرق بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث بالنسبة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير الدورات التدريبية.

5- فرضيات البحث :

5-1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس

5-2 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5-3 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5-4 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

6- حدود البحث: تم تطبيق البحث في مدينة دمشق وريفها على مدرسي الفلسفة، في العام الدراسي 2024/ 2025 في الفصل الدراسي الثاني.

7- مصطلحات البحث وتعريفاته الاجرائية:

7-1 درجة التوظيف: وتعرف إجرائيًا: مستوى وكمية استخدام مدرس مادة الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط داخل الصف الدراسي لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويتضمن ذلك(التخطيط، التنفيذ، والتقويم) للأنشطة التي تشرك الطلاب بشكل فعال في العملية التعليمية، مثل: النقاشات الجماعية، العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتقاس من خلال إجابات المدرسين على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

7-2 التعلم النشط (Active Learning): يُعرّف التعلم النشط بأنه منهج تعليمي جديد يعتمد على تفعيل دور الطلاب ونقلهم من موقع المتلقي والمستمع (كما هو الحال في المحاضرات التقليدية) إلى دور المشارك والمتفاعل في عملية التعلم؛ لجعلها تجربة غنية أكثر متعة وفائدة، ويتم داخل الغرفة الصفية وخارجها (Piriysurawong,2019).

وتعرفه (بدير، 2012): نمط تدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية المختلفة كالملاحظة والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

ويعرف إجرائيًا المنهج التعليمي الذي من خلاله يتم تصميم الدرس، بحيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في درس الفلسفة فيناقش ويحاور ويكتشف ويجرب ويصمم وذلك تحت إشراف المعلم.

7-3 استراتيجيات التعلم النشط: هي الأنشطة والإجراءات التعليمية والعملية التي تشرك الطلاب بشكل فعال في عملية التعلم من خلال التفكير، المناقشة، التحقيق، والإبداع، ما يحفزهم على تطبيق مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات ويعزز من فهمهم العميق للمحتوى الدراسي (Doolittle et al,2023).

وتضم مجموعة من الاستراتيجيات منها(التعلم التعاوني، تمثيل الأدوار، حل المشكلات، التعلم البنائي، العصف الذهني، المناقشة، الاكتشاف، التعلم التبادلي، التعلم التخيلي، محطات التعلم، استراتيجيات ما وراء المعرفة.....وغيرها)

وتعرف إجرائيًا: هي مجموعة الأنشطة التعليمية التي تهتم بتفعيل مهارات القراءة والكتابة والتفكير وإجراء التجارب والأداء الحركي عند المتعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها، ويستخدمها مدرس مادة الفلسفة في التدريس، بحيث يدفع الطلاب للمشاركة في بناء المعرفة وتحقيق الفهم الذاتي ومناقشة الأفكار في سياق واقعي، ويقاس درجة توظيفهم لها من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

4-7 مدرس الفلسفة: هو المدرس الذي يحمل إجازة جامعية في الفلسفة، ويقوم بتدريس مادة(الفلسفة والعلوم الإنسانية) في المرحلة الثانوية(وزارة التربية السورية،2023).

المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تضم الصفوف (10-12) في النظام التعليمي السوري(وزارة التربية السورية، 2023)

8- دراسات سابقة:

قام (Stokes,2012) بدراسة أثر التكامل بين التعلم ما وراء المعرفي والتعلم النشط في تعليم الأخلاق في جامعة ديكان باستراليا(Deakin University)، من خلال توظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة مع استراتيجيات التعلم النشط وبيان أثرها في تنمية الاتجاهات والمعتقدات الأخلاقية عند الطلاب، وأهمية تطوير الوعي الذاتي الناقد، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت نتائج البحث إلى أهمية توظيف الاستراتيجيات النشطة في تدريس الفلسفة.

وفي دراسة محمد(2018) في مصر بعنوان فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الحكمة والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، واختار عينة مؤلفة من مجموعتين تجريبية وضابطة عددها(84) طالب، وتم إعداد وحدة (التفكير الإنساني) من كتاب الفلسفة وفق استراتيجية التعلم التخيلي كأحد الاستراتيجيات النشطة، وتم استخدام مقياس لمهارات الحكمة ومقياس للتحصيل الدراسي، وتوصل البحث إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التخيلي يساعد المتعلم على التصور الذهني والعقلي، ويمكن المتعلم من الفهم العميق.

كما استخدمت دراسة عبد الحكيم(2016) في مصر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير وحدتين من كتاب الفلسفة للمرحلة الثانوية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة، وإعداد مقياس للوعي بمهارات ما وراء المعرفة، توصلت النتائج أن استخدام استراتيجيات

التعلم النشط في تدريس الفلسفة أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية، ولها دور كبير في تنمية الوعي الذاتي وتنظيم المعرفة عند المتعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين كتب الفلسفة أنشطة متنوعة لضمان اكتساب مهارات التفكير الفلسفي.

ومن الدراسات المشابهة التي استخدمت استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الفلسفة وتنمية مهارات مختلفة دراسة عريان(2011) التي استخدمت استراتيجيات التعلم النشط لتدريس مقرر طرائق التدريس لطلاب الفلسفة في المرحلة الجامعية وتوصلت الدراسة أن إدماج الاستراتيجيات النشطة يسهم بشكل كبير في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الفلسفة، ودراسة الكتاني(2021) في المغرب حيث استخدمت الباحثة استراتيجيات الميتا معرفية في تدريس مادة الفلسفة، وركزت الدراسة على المواقف الإشكالية في أثناء حدوث التعلم عند الطلاب ، وأهمية تصميم المواقف التعليمية التي تحفز التفكير وتنمي قدرة المتعلم على حل المشكلة، وبينت دراسة الفارس(2017) في سورية أن هناك معوقات لتدريس مادة الفلسفة مرتبطة بالطرائق والمحتوى من خلال آراء مدرسي وموجهي المادة، من خلال دراسة أراء معلمي وموجهي مادة الفلسفة عن المعوقات التي تواجه تدريس المادة. كما بينت دراسة(Kienstra et al,2015) في هولندا أن هناك علاقة بين أنشطة تعلم الطلاب وسلوك المعلم، واستخدم الباحثون التطبيق التجريبي من خلال استخدام استراتيجية سميت باسم اللؤلؤة تم تفعيل خمسة أنشطة تعليمية تشمل: التبرير، والتحليل، والاختبار، والنقد، والتأمل، وسُجِّلت النتائج باستخدام التحليل النوعي والكمي، وُجدت النتائج علاقة بين تدريس المعلمين وممارسة الطلاب للفلسفة. وبشكل خاص، وجدنا أن الطلاب يُنتجون مستوى أعلى من ممارسة الفلسفة مع المعلمين الذين اختاروا تنظيم نقاش فلسفي بتوجيه مشترك من المعلم مع الطلاب.

ومن خلال دراسة (Rombout et al,2022) في هولندا التي هدفت لمعرفة أنواع استراتيجيات التدريس الأكثر فعالية في تدريس التفكير الفلسفي والأخلاقي، تم متابعة (15) حوارًا فلسفيًا من خلال (5) مدرسين من ذوي الخبرة في تدريس الفلسفة، ومحتوى الحوارات يدور عن القيم الأخلاقية، كون مادة الفلسفة مادة أساسية في تعلم التفكير الناقد عند الطلبة، من الأهداف المهمة في التعليم أن يتعلم الطلاب التفكير النقدي في القيم الأخلاقية، وقد اختير (7) حوارات لإجراء التحليل النوعي للبيانات ، وقد كانت أفضل الاستراتيجيات التي عززت القيم الأخلاقية وإمكانية نقلها للمواقف

الحيايتة، استراتيجية الحوار القائمة على التفكير الناقد التحليلي، واستراتيجية التمثيل الواقعي وإعطاء الأمثلة والوصف، والاستراتيجيات القائمة على المشاركة الفاعلة بين المعلم والطالب.

أما دراسة(Koretsky et al,2018) في جامعة ولاية أوريغون بأميركا فهدفت لكيفية استخدام معلمي الرياضيات والعلوم لأدوات وطرائق التعلم النشط من خلال تطبيق لبرنامج STEM لمساعدة الطلاب في الوصول إلى الإجابة، بينت النتائج أن المُدرّسين يستخدمون هذه الأدوات للبناء على نفس التفكير التخصصي الأساسي وعمليات استنباط المعنى ، وبينما يركز مدرسي العلوم على التطوير المتكامل للتفكير المفاهيمي، والتفكير الكمي، والتفكير ما وراء المعرفي. من ناحية أخرى، ركز مُدرِّس الهندسة بشكل أساسي على تنمية جوانب التفكير الكمي لحل المشكلات. ومن توصيات هذه الدراسة لمدرسي ما بعد المرحلة الثانوية الذين يسعون إلى دمج أدوات التعلم النشط في دورات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

التعليق على الدراسات:

أوجه الشبه:

- ركزت جميع الدراسات على أهمية استخدام التعلم النشط في التدريس ودوره في تنمية مهارات مختلفة عند المتعلمين كالتفكير الناقد والتحصيل ومهارات التفكير الفلسفي ومهارات ماوراء المعرفة.
- تشابهت بعض الدراسات بتدريس الفلسفة كدراسة الحكيم(2016) ودراسة (Stokes,2012) ودراسة محمد(2018) ودراسة (Kienstra et al,2015) ودراسات أخرى

أوجه الاختلاف:

- هدف البحث الحالي وهو درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط حيث أن البحوث والدراسات السابقة كانت تجريبية لتطبيق التعلم النشط، أما البحث الحالي وصفي تحليلي
- أداة البحث هي الاستبانة بينما استخدمت الدراسات السابقة مقاييس واختبارات، وتم إعداد وحدات تدريسية
- تناول البحث الحالي متغيرات غير موجودة في الدراسات السابقة متعلقة بعينة البحث.

ما يتميز به البحث:

- قلة الدراسات العربية التي تناولت تطبيق التعلم النشط في تدريس مادة الفلسفة، وفي سورية بشكل خاص ، وتناول فئة مدرسي الفلسفة في مدينة دمشق وريفها.

- يهدف لقياس درجة استخدام مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء مجموعة من المتغيرات، وهذا لم يتم دراسته من قبل.

9- الإطار النظري للبحث:

9-1 مفهوم التعلم النشط:

يُعدّ التعلم النشط (Active Learning) أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على جعل الطالب مشاركًا فاعلًا في الموقف التعليمي. وهو نمط من التعليم يعتمد على إشراك المتعلمين بشكل مباشر في أنشطة تُمكّنهم من التفكير والتحليل والتفاعل بدلاً من التلقي السلبي للمعلومة.

ومن التعريفات الكثيرة التي وضعت للمفهوم عرفه (Boyle,2005) أنه مجموعة الأساليب والاجراءات القائمة على جهد المتعلم، ويتم ذلك في بيئة محفزة تتيح له التجريب والاكتشاف والتحدث والقراءة والتفكي والتأمل أثناء الموقف التعليمي بحيث يشكل سلوكًا يطبقه في المواقف التعليمية المشابهة.

وترى(Mathewes,2006) أن التعلم النشط عبارة عن طريقة يندمج فيها الطالب بفاعلية في مختلف أنشطة التعلم، سواء داخل غرفة الصف او خارجها، بدلًا من تلقي معلومات ومعارف الدرس بطريقة سلبية، ويتم فيه تشجيع المتعلم على مشاركة الآخرين من خلال العمل ضمن مجموعات، ويكون النقاش وطرح الأفكار والآراء متاح لكل المشاركين.

يُعرفه (Prince,2004) بأنه: "أي نشاط تعليمي يُشرك المتعلم في العملية التعليمية بشكل مباشر، ويحفزه على التفكير فيما يقوم به من أنشطة تعليمية".

ويرى (Auerbach et al.2018) أن التعلم النشط هو الأنشطة التي تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويمارس المتعلم فيها التعلم الذاتي في الحصول على المعارف وتكوين الاتجاهات واكتساب القيم، وينمي لدي المتعلم القدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي التعاوني، ويعد أكثر فاعلية من التعلم النقليدي.

ويمكن الاستنتاج أن التعلم النشط هو مجموعة طرائق واستراتيجيات قائمة على مشاركة المتعلم في تنفيذ الأنشطة داخل غرفة الصف وخارجه، ومن شروط المشاركة أن يجرب ويتأمل ويكتشف ويسأل ويبحث ويتعاون مع الأخرين ويشاركهم في الرأي ويتقبل وجهات النظر الأخرى، ويكون دور المعلم موجهًا ومرشدًا لعملية التعلم.

2-9 مبادئ التعلم النشط: من أهم المبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط(بدير،2008) (أبو سنينة وأخرون،2009) (بنا، 2018) (Zayapragassarazan & Kamur, 2012)

- يشجع التعلم النشط على النشاط حيث وجد أن المتعلمين لا يتعلمون إلا من الإنصات، وكتابة المذكرات، وإنما من خلال التحدث، والكتابة عما يتعلمون، وربطها بخبراتهم السابقة، بل وتطبيقها فى حياتهم اليومية.
- يقدم التعلم النشط تغذية راجعة سريعة فمعرفة المتعلمين بما يفعلونه، يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم، وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، وما يجب أن يتعلموه، وتحديد ما لا يعرفونه وهذا بدوره يؤدى إلى التركيز الشديد فى موضوع التعلم.
- توفر وقتاً كافياً للتعلم (زمن + جهد = تعلم) تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف، والمتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت، حيث أن مهارة إدارة الوقت تعتبر، عاملًا مهمًا فى التعلم والتعلم النشط يدرب على كيفية استغلال الوقت.
- التعلم النشط يمكن المعلم من وضع توقعات عالية وقد تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية، لأداء المتعلمين لأن ذلك يساعد، المتعلمين على محاولة تحقيقها.
- التعلم النشط يبنى على أساس الذكاءات المتعددة لذلك يستخدم طرقًا متعددة فى التعلم.
- إشراك المتعلمين فى اختيار نظام العمل وقواعده وتحديد أهدافهم التعليمية وتقويم أنفسهم وزملائهم.
- وجود تواصل فعال وحقيقي بين المعلم والمتعلم من خلال الممارسات التدريسية.
- إيجابية المتعلم ومشاركته فى عملية تعلمه.
- واقعية التعلم من خلال التجارب والممارسات والتطبيقات الحياتية.

- الاكتشاف والبحث عن المعنى وفهمه وتقديم تغيرات.
- القيام بالتجربة والملاحظة والربط وإصدار القرارات.
- الجمع بين النشاط البدني القائم على العمل والنشاط الذهني القائم على إعمال العقل.
- الفصل الدراسى يأخذ شكل اجتماعى ذو علاقات اجتماعية كثيرة ومتنوعة.
- بيئة الصف دينامية تستثير المتعلم وتوفر له الوقت للإبداع والمناقشة.

3-9 فوائد استخدام التعلم النشط:

تشير الدراسات الحديثة إلى مجموعة من الفوائد المهمة للتعلم النشط، من أبرزها (Freeman et al., 2014) (الثبيت،2020،364) (زروالي،2020، 215)

- من خلال التعلم النشط يتم استثارة المعارف السابقة الموجودة لدى التلميذ، وذلك خلال إعطاء التلميذ لمعلومات جديدة، وبالتالي يستخدم الطالب المعلومات السابقة الموجودة في ذاكرته من أجل فهم المعلومات الجديدة.
- يساعد التعلم النشط التلميذ على الوصول إلى حلول ذات معنى عنده بالنسبة للمشكلات التي تعرض عليه، وذلك لأنه يربط ما بين المعارف الجديدة التي يتعلمها بأفكار ومعارف قديمة موجودة لديه ما يعزز الفهم العميق للمعرفة.
- يلعب التعلم النشط دورًا كبيرًا في الكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.
- يتطلب التعلم النشط من الطالب أن يصل إلى نتائج أو التعبير عن فكر معينة الأمر الذي يسهم في استرجاع التلاميذ لمعلومات سابقة محفوظة في ذاكرتهم لعدة مواضيع مرتبطة بهذا الموضوع، ومن ثم ربط هذه المعلومات مع بعضها للحصول على النتيجة المرجوة، وهذا يساعد في تنمية مهارات التفكير العليا.
- يعزز التعلم النشط قدرات التلاميذ ويسهم في تنميتها، وذلك لأن التلميذ يتعلم بدون وجود سلطة فوقه، الأمر الذي يعزز ثقته بنفسه.
- يساعد التعلم النشاط في تعزيز نشاط التلاميذ خلال الدرس وتنمية مهارات العمل الجماعي والتواصل.
- من خلال التعلم النشط يقوم التلميذ بإنجازات عديدة، ويكون لهذه الإنجازات أثر طيب في نفسه وقيمة أكبر من الأمور التي يتعلمها الطالب بشكل جاهز.

- التعلم النشط يسهم في تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، ويجعل الطالب يتعرف على مصادر المعرفة الأخرى.

4-9 استراتيجيات التعلم النشط

التعلم النشط أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس، ويهدف لتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم في الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية كافة، ولذا ظهرت استراتيجيات وطرائق متعددة تحت مسمى التعلم النشط من بينها:

– العصف الذهني: أحد طرائق تنمية التفكير الإبداعي من خلال طرح وتوليد أفكار وحلول متنوعة تسهم في حل المشكلات ، وتقوم على مبادئ من أهمها (تأجيل النقد على الأفكار، الكم يولد الكيف) (جراون،2007).

– التعلم التعاوني: يعمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف تعليمي مشترك، مما يعزز المسؤولية الجماعية والفردية ويشمل عدة طرائق(فكر – زاوج– قارن، المعلومات المجزأة، الاستقصاء الجماعي، التعلم معًا) (سعادة، 2006).

– حل المشكلات: طريقة تعليمية تقوم على توظيف مواقف حياتية أو تعليمية تتطلب تحليلًا منطقيًا واستنباط حلول بأسلوب علمي (حمدان،2022،.161).

– التعلم القائم على المشروعات: تنفيذ مشروع تطبيقي يرتبط بالمعرفة النظرية ويعزز الفهم العملي (بدير،2008، 112).

–التعليم التبادلي: هي طريقة تعتمد على أربع مهارات رئيسية: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص تعزز التفاعل في المجموعات والفهم المشترك. (سعادة، 2018،101)

– لعب الأدوار ومسرحة المناهج: أداء مشاهد تحاكي مواقف تعليمية أو حياتية، ما يساعد على الفهم العملي(حمدان،.2018،201)

– خرائط المفاهيم: تنظيم الأفكار بصريًا لإبراز العلاقات بين المفاهيم مجال معين .تهدف إلى ترتيب الأفكار والمعلومات، وتبسيط العلاقات بين المفاهيم. تُستخدم استراتيجية خريطة المفاهيم في مجموعة واسعة من المجالات مثل التعليم وإدارة المشاريع، لتسهيل فهم المفاهيم المعقدة وتنظيم

الأفكار بطريقة منظم، تحفز التفكير وتنمي مهارات التفكير العليا، مثل التفكير النقدي، وتحسين الذاكرة، وزيادة الدافعية للتعلم (Jin.2022.6).

المناقشة والحوار : في هذه الطريقة يتم تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل للخبرات بين الطلبة والمعلم بموضوعات دراسية، ما يتيح للمتعلمين الفرصة للتحدث عن أفكارهم، وتعطي المجال لاكتساب مهارات الاتصال البناء، ومعالجة المفاهيم المغلوطة التي قد تكون موجودة لدى المتعلم (Leng.2020).

بالإضافة لهذه الاستراتيجيات فقد ظهرت عدة استراتيجيات تعزز التعلم النشط مثل(الكرسي الساخن، من أنا، أعواد المثلجات، الساعة، حبل الغسيل، نموذج فراير، جدول التعلم، الأركان الأربعة، وغيرها من الاسترتيجيات الفعالة في غرفة الصف)

9- 5 التعلم النشط وتدريس الفلسفة:

تُعد مادة الفلسفة من المواد التي تتطلب مهارات تفكير نقدي وتجريدي، وتلعب دورًا مهمًا في عصر الثورة المعلوماتية، فما خلالها يكتسب المتعلمون القيم التي تجعلهم قادرين على مواكبة العصر، واستشراف آفاق التقدم فيه، واكتساب مهارات الحوار الإيجابي، وتقبل الرأي والرأي الآخر، وتنمية مهارات الحوار والجدال العقلي المبني على الأدلة والبراهين المنطقية (محمد، 2018،178)، وترى فتحي(2004،4) أن الطلاب يدرسون الفلسفة ليس باعتبارها الطريقة التي يفكرون بها في مختلف شؤون حياتهم، وإنما الطريقة التي عاشها فيلسوف ما في زمن معين، ولذا لا تؤثر في طريقة تفكير الطالب في حياته الواقعية، وبالتالي فإن الهدف الأساسي لتدريس الفلسفة لا يتحقق خصوصًا في ظل اعتماد المدرسين على طرائق تقليدية حسب ما أكدته دراسة الدبس(2021) ودراسة العبود(2020) ودراسة محمد(2021) ودراسة (Kienstra,2015) ودراسة محمود (2017)، ولذا لا بد من الاعتماد على طرائق واستراتيجيات تكون أكثر فاعلية في تدريس الفلسفة، فالطالب في أثناء التعلم النشط لا يكون بموقف المتفرج فقط والمتلقي للمعلومات، وأنما سيقوم بأنشطة عقلية كالاستنتاج والتحليل والتنبؤ واستقراء الواقع، وأنشطة حركية كالبحث في المصادر وتجريب الحلول والتمثيل والعمل ضن مجموعات، ما يتيح له المقارنة واستخدام خبرته الذاتية وبالتالي نقل التعلم إلى حياته الواقعية، والمعلم أيضًا في درس التعلم النشط يخطط للقضايا الفلسفية ويعد أنشطة تتوافق

والمفاهيم المجردة المطروحة فيها، فلا تكون المادة منفرة وجافة وصعبة الاستيعاب، كما أظهرت دراسة(عبد الحكيم،2016) ودراسة(Rombout,2022) أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الفلسفة يُنمّي التفكير النقدي ومهارات ما وراء المعرفة ومهارات التواصل لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

6-9 معوقات استخدام التعلم النشط:

رغم المزايا العديدة لاستخدام التعلم النشط في التدريس إلا أن هناك العديد من التحديات التي تُعيق استخدام التعلم النشط، ومنها (الثبيت،2020،890-889) (سعادة، 2006، 403) (بدوي، 2010،189-188)

*كثافة الصفوف الدراسية.
*ضيق الوقت المخصص لتطبيق أنشطة التعلم.
*نقص الوسائل والمصادر التعليمية المناسبة لتطبيق التعلم النشط.
*ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم على تطبيق الاستراتيجيات.
*مقاومة بعض المعلمين والطلاب للتغيير في نمط التعلم.
* عدم توفير البيئة الصفية المناسبة للتدريس بالتعلم النشط.

10- إجراءات البحث:

10-1 منهج البحث: يهدف البحث الحالي معرفة درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس، ولذا تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، ويعبر عنه تعبيرًا كميًا ووصفيًا من خلال آراء عينة من مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية

10-2عينة البحث: شمل البحث الحالي مجموعة من مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة في مدينة دمشق وريفها عددها (40) مدرس ومدرسة، وقسمت العينة حسب متغيرات البحث (الجنس،

المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، والجدول(1) يوضح توزع عينة البحث حسب المتغيرات:

جدول (1) ***توزيع أفراد عينة مدرسي الفلسفة حسب متغيراتها***

الوظيفة	الجنس		المؤهل العلمي			سنوات الخبرة		دورات تدريبية	
	ذكور	إناث	إجازة	دبلوم تأهيل تربوي	ماجستير فأكثر	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10سنوات	نعم	لا
مدرسي الفلسفة	16	24	27	10	3	12	13	15	27	13
النسبة المئوية	%40	%60	%52	%29	%19	%42	%46	%12	%53	%47

10-3 تصميم أداة البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث لمعرفة درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المرحلة الثانوية، تم إعداد استبانة البحث وفق الخطوات الآتية:

- **هدف الأستبانة:** تعرف درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المرحلة الثانوية.
- الاطلاع على الأدب التربوي النظري والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط ومن هذه الدراسات (عياصرة،2019)، (محمد،2021)،(شبول، 2013)، (مرهج، 2023).
- تحديد مفردات الاستبانة بالرجوع إلى استراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التدريس للفلسفة، حيث تم تحديد مفردات الاستبانة في أربعة مجالات: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، معوقات توظيف استراتيجيات التعلم النشط.
- **الصورة الأولية للاستبانة:** تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (35) مفردة للمجالات الأربعة، قسمت إلى (10) مفردة للتخطيط، (8) للتنفيذ، (8) للتقويم، (9) معوقات،

وسؤالين مفتوحين، وللإجابة عن الاستبانة وفق مقياس خماسي (نادرًا جدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)

- **ضبط الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها:**

أ- صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:

- صدق المحتوى: حيث تم عرض الاستبانة على (9) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، وموجهين لمادة الفلسفة، لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مضمون وسلامة اللغة وملاءمة مفردات الاستبانة لأغراض البحث، وبناءً على الملاحظات الموجهة للاستبانة، بضرورة إضافة بنود لمجالات التنفيذ والتقويم والمعوقات، وقد تم إضافة 5 مفردات (2) للتخطيط، (2) للتنفيذ، (1) للمعوقات، وأصبحت الاستبانة مؤلفة من (40) مفردة ،(10) لكل مجال من المجالات.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل بيرسون بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة لكل مجال وبين الدرجة الكلية للمجال التابعة له، والجدول (2) يبين درجة ارتباط كل مفردة من الدرجة الكلية للمجال:

جدول(2)

صدق الاتساق الداخلي لكل مفردة مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.796	.000	16	.645	.003	31	.631	.004
2	.621	.005	17	.641	.003	32	.804	.000
3	.737	.000	18	.700	.000	33	.605	.006
4	.788	.000	19	.704	.000	34	.697	.001
5	.881	.000	20	.774	.000	35	.560	.013
6	.780	.000	21	.530	.019	36	.838	.000
7	.828	.000	22	.740	.000	37	.774	.000
8	.757	.000	23	.678	.001	38	.821	.000

9	.700	.000	24	.841	.000	39	.781	.000
10	.783	.000	25	.759	.000	40	.647	.003
11	.641	.003	26	.771	.000			
12	.654	.002	27	.768	.000			
13	.641	.003	28	.761	.000			
14	.666	.002	29	.854	.000			
15	.788	.000	30	.842	.000			

يتضح من الجدول(2) ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال التابعة له عند مستوى الدلالة (≤0.01) ما يدل على صدق الاتساق الداخلي، وبالنسبة لارتباط المجالات الأربعة مع الدرجة الكلية للاستبانة فالجدول (3) يبين ذلك:

الجدول(3) *ارتباط مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية* للاستبانة

المجال	التخطيط	التنفيذ	التقويم	المعوقات
درجة الارتباط	**.611**	**.750**	**.622**	**.496**
الدلالة	**.005**	.000	**.004**	**.031**

- **ثبات الاستبانة:**

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ(Cronbach-Alpha)، حيث بلغ قيمته في الاستبانة ككل (0.89) ، وهي قيمة مرتفعة وتدل على مناسبة الاستبانة للتطبيق لأغراض البحث العلمي، والجدول(4) يوضح قيم معامل الثبات لكل مجال وللاستبان كله:

جدول(4) ***مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الاستبانة حسب معادلة ألفا كرونباخ***

المجال	قيم معامل الثبات	
	عدد الفقرات	معامل الثبات
التخطيط	**10**	**0,94**
التنفيذ	**10**	**0,88**
التقويم	**10**	**0,93**
المعوقات	**10**	**0,90**

العدد الكلي لبنود للاستبانة	**40**	**0,89**

- كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاستبانة كلها وبلغ معامل الثبات (0.90) وهي قيمة مرتفعة وتدل على مناسبة الاستبانة للتطبيق

المعالجة الإحصائية:تم تصحيح نتائج الاستبانة التي أعدت باستخدام مقياس ليكرت الخماسي ووزعت العلامات من 1–5 درجات، ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسطات، وت ستودنت وتحليل التباين الآحادي، وتم تفسير نسب المتوسطات للاستجابات في مجالات المعوقات وفقًا للترتيب التالي حيث يتراوح مدى العلامات بين(**1– 200**)درجة حسب درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الفلسفة

11– عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وجاءت النتائج كما كالآتي:

11–1 السؤال الرئيس: ما درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة على استبانة البحث، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين، ولحساب الوزن النسبي لتحديد درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط على مفردات الاستبانة حسب فئات تدرج الاستبانة الخماسي فيها، تم حساب طول الفئة وأعطيت كل درجة من درجات الأداء قيمًا متدرجة وفقًا لمقياس ليكرت باستخدام القانون الآتي:

طول الفئة=أعلى درجة للاستجابة – أدنى درجة للاستجابة / عدد فئات تدرج الاستجابة

$(5-1)/5 = 0.8$ (درويش ورحمة، 2012،75)

وبذلك تعطى القيم إذا تواجد نوع الأداء حسب ما يلي: بدرجة ضعيفة جدًا: 1,79 –1، بدرجة ضعيفة: 2,59–1,80، متوسطة :3.39 –2.60، مرتفعة: 4.19 –3.40 ، مرتفعة جدًا: –4.20 5

جدول5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط

الرقم	المجال	مفردات الاستبانة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التخطيط	أحدد أهداف الدرس بشكل يراعي التفكير النشط	40	3.77	.973	3	مرتفعة
2		أضع خطة درسية تتضمن استراتيجيات التعلم النشط		3.60	.871	7	مرتفعة
3		أختار الأنشطة الصفية التي تشرك الطلاب فعليا		3.95	.985	1	مرتفعة
4		أحدد أدوار الطلبة أثناء تنفيذ الدرس مسبقًا		3.65	.892	5	مرتفعة
5		أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط		3.62	.837	6	مرتفعة
6		أخصص وقتًا للأنشطة التفاعلية أثناء التخطيط		3.60	.871	7	مرتفعة
7		أختار طرائق تدريس تقوم على التعلم النشط في أثناء التخطيط للدرس		3.67	.916	4	مرتفعة
8		أضع أسئلة تحفيزية للتفكير والمناقشة الفعالة في الدرس		3.52	.986	8	مرتفعة
9		أدمج القيم الفلسفية في الأنشطة المخطط لها		3.67	.797	4	مرتفعة
10		أحدد آليات تقويم يتوفر فيها الجانب التفاعلي والنشط		3.80	.882	2	مرتفعة
		الدرجة الكلية للتخطيط		**3.68**	**.736**		**مرتفعة**
11	التنفيذ	استخدم أسلوب الحوار والمناقشة داخل الصف		3.30	.723	9	متوسطة
12		أشرك الطلاب في تنفيذ الأنشطة الصفية بشكل مستمر		3.80	.966	4	مرتفعة
13		أحرص على استخدام طريقة العصف الذهني لمناقشة القضايا الفلسفية		3.90	.777	2	مرتفعة

14		أوظف طريقة لعب الأدوار لتقريب المفاهيم الفلسفية لذهن الطالب	3.52	.876	8 مرتفعة
15		أشجع على العمل الجماعي وعمل الفريق النشط	3.65	.802	6 مرتفعة
16		استخدم أمثلة حياتية لربطها بمفاهيم الدرس	3.92	.764	1 مرتفعة
17		أتيح الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة حول القضايا الفلسفية	3.70	.648	5 مرتفعة
18		أوفر بيئة صفية آمنة لتبادل الآراء والتعبير عنها والنقاش الفعال	3.85	.769	3 مرتفعة
19		أراعي توزيع الوقت للقيام بالأنشطة المخصصة أثناء إعطاء الدرس	3.65	.833	6 مرتفعة
20		أستخدم مصادر تعليمية متنوعة مع توجيه الطلاب للبحث في الموضوعات	3.60	1.007	7 مرتفعة
		الدرجة الكلية للتنفيذ	**3.69**	**.581**	مرتفعة
21	التقويم	أستخدم أساليب تقويم متنوعة(أداء عملي، مشروعات، اختبارات)	3.27	.715	5 متوسطة
22		أشرك الطلاب في تقويم أدائهم	3.07	.828	8 متوسطة
23		أقيم مشاركة الطلاب وتفاعلهم الصفي والنشطة التي يتم تقديمها من قبلهم	3.22	.919	6 متوسطة
24		أعطي تغذية راجعة مباشرة وبناءة للأنشطة التي ينفذها الطلاب	3.32	.916	4 متوسطة
25		أوظف أدوات تقويم بديلة (ملفات إنجاز، مقاييس تقدير، بطاقة ملاحظة)	3.27	.986	5 متوسطة
26		ألاحظ التغير في سلوك الطلبة كجزء من التقويم	3.32	.888	4 متوسطة
27		أقيم قدرة الطلبة على التفكير النقدي باستخدام مقاييس مخصصة	3.37	.925	2 متوسطة
28		أراعي وضع معايير واضحة عند القيام بالتقويم	3.17	.930	7 متوسطة
29		أوظف أسئلة مفتوحة في أثناء التقويم تحفز الإبداع والتفكير	3.45	.959	1 مرتفعة

درجة توظيف مدرسي الفلسفة لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق

30		أراعي في أسئلة التقويم التدرج في الصعوبة	3.32	.916	3	متوسطة
		الدرجة الكلية للتقويم	**3.28**	**.720**		**متوسطة**
31	معوقات تطبيق التعلم النشط	ضيق وقت الحصة يحد من استخدام التعلم النشط	3.15	.579	6	متوسطة
32		عدد الطلاب الكبير في الصف يعيق تنفيذ الأنشطة	3.02	.797	8	متوسطة
33		قلة الوسائل التعليمية المتاحة لتنفيذ أنشطة التعلم النشط في المدرسة	3.42	.780	1	مرتفعة
34		ضعف التدريب على استراتيجيات التعلم النشط	3.27	.846	3	متوسطة
35		مقاومة بعض الطلاب للمشاركة الفاعلة أثناء إعطاء الدرس	3.42	.594	1	مرتفعة
36		وجود الإدارة المدرسية ذات الطابع التقليدي يضعف التعلم النشط	3.22	.891	4	متوسطة
37		عدم توفر بيئة صفية مناسبة لتنفيذ الأنشطة	3.20	.853	5	متوسطة
38		صعوبة تصميم أنشطة مناسبة لموضوعات الفلسفة	3.35	.769	2	متوسطة
39		ضعف الدافعية لدى المعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في مادة الفلسفة خصوصًا	3.12	.911	7	متوسطة
40		كثافة منهج مادة الفلسفة يؤثر في قدرة المعلم على توظيف استراتيجيات التعلم النشط	3.82	1.106	9	مرتفعة
		الدرجة الكلية للمعوقات	**3.20**	**.604**		**متوسطة**
		الدرجة الكلية للاستبانة	**3.46**	**.442**		**مرتفعة**

يبين الجدول(5) أن الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (3.46) بانحراف معياري (.442)، وهي تقع ضمن المستوى "المرتفع"، ما يدل على أن أفراد عينة البحث يُوظفون استراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة في تدريس مادة الفلسفة. وتُعدّ هذه النتيجة مؤشرًا إيجابيًا على وجود تحول نسبي في ممارسات المعلمين نحو تطبيق أساليب تدريسية تفاعلية، قائمة على إشراك الطلبة وتنمية التفكير الناقد، بعيدًا عن الأساليب التقليدية المعتمدة على التلقين.

وقد انسجمت هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Stokes ,2012) ، الذي أوضح فاعلية التعلم النشط في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلبة، كما تتوافق مع نتائج دراسة عبد الحكيم (2016) التي كشفت عن تأثير استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أما فيما يتعلق بتحليل نتائج كل محور من محاور الاستبانة، فقد أظهرت النتائج ما يلي:

أولًا: محور التخطيط للتعلم النشط:

جاء بمتوسط (3.68) وهو مستوى مرتفع، مما يدل على أن معلمي الفلسفة يراعون بشكل كبير أثناء التخطيط عناصر التعلم النشط، مثل اختيار أنشطة تفاعلية، وتحديد أدوار الطلبة مسبقًا، وتخصيص وقت للأنشطة الصفية، وتوظيف استراتيجيات تعليمية نشطة. وكان أكثر البنود تفعيلًا: "أختار الأنشطة الصفية التي تشرك الطلاب فعليًا"، يليه: "أحدد آليات تقويم يتوفر فيها الجانب التفاعلي والنشط"، ما يدل على وعي متزايد لدى المعلمين بأهمية دمج التخطيط بالتقويم.

وقد دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة محمد (2018) التي أكدت أثر استخدام استراتيجيات نشطة في التخطيط للتدريس، خصوصًا من حيث توظيف أسئلة وأنشطة محفزة للتفكير الفلسفي، كما انسجمت مع نتائج عبد الحكيم (2016) في التأكيد على أهمية التخطيط الواعي الذي يتضمن أنشطة هادفة ومناسبة لخصائص المتعلمين.

ثانيًا: محور تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط

بلغ متوسطه (3.69) ، ويمثل مستوى مرتفعًا، ما يشير إلى أن المعلمين يوظفون استراتيجيات تعلم نشط خلال تنفيذهم للدروس بصورة إيجابية، وخاصة من خلال استخدام أمثلة حياتية، وتوظيف أساليب مثل العصف الذهني، وتوفير بيئة صفية آمنة. إلا أن بند "استخدام أسلوب الحوار والمناقشة داخل الصف" جاء بدرجة متوسطة، وهو ما قد يُعزى إلى معوقات تنظيمية تتعلق بكثافة الصفوف أو ضعف مشاركة الطلاب.

وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما أكدته دراسة(Kienstra et al,2015) حول العلاقة بين طرائق التدريس النشطة وتطوير التفكير الفلسفي، وكذلك مع ما ورد في دراسة Rombout et al,2022) التي أظهرت أهمية دمج الحوار والتمثيل في التعليم الفلسفي.

ثالثًا: محور تقويم التعلم النشط

سجّل متوسطًا قدره (3.28)، وهو ما يشير إلى أن المعلمين يُوظفون أدوات التقويم التفاعلي بدرجة "متوسطة"، حيث أظهرت النتائج استخدامًا محدودًا لأساليب مثل التقويم الذاتي، والتقويم القائم على الأداء، والأسئلة المفتوحة، رغم إدراكهم لأهميتها.

وقد كشفت هذه النتائج عن وجود فجوة بين التطبيق الفعلي لأساليب التقويم النشط وبين التوجهات النظرية نحو أهمية هذه الأدوات، مما يتطلب دعمًا تدريبيًا في هذا المجال. وتتماشى هذه النتائج مع ما أشار إليه (Koretsky et al,2018)، ودراسة(Montalbano et al,2014) بشأن ضعف تفعيل أدوات التقويم البديل في الممارسات الصفية، رغم استخدامها في التعليم النظري.

رابعًا: محور معوقات تطبيق التعلم النشط

جاء بمتوسط (3.20)، وهو مستوى متوسط، وقد بيّنت النتائج وجود عدد من المعوقات التي تعيق التطبيق الفعلي للتعلم النشط، كان أبرزها: "كثافة منهج الفلسفة"، و"قلة الوسائل التعليمية"، و"مقاومة بعض الطلاب للمشاركة"، وهي عوامل تنظيمية ومادية تُؤثر في فاعلية تطبيق التعلم النشط، رغم وجود دافعية مرتفعة لدى المعلمين.

وقد دعمت هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة الفارس (2017) التي أكدت أن من أبرز العوائق التي يواجهها معلمو الفلسفة هي الطابع التقليدي للإدارة المدرسية، وضعف الدعم اللوجستي، إضافة إلى محدودية الوقت. كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة الكتاني (2021) التي أشارت إلى فجوة بين وعي المعلمين بأهمية التعلم النشط وبين قدرتهم على تطبيقه بسبب عوامل بيئية ومؤسسية.

تكشف نتائج البحث عن درجة توظيف مرتفعة لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الفلسفة من قبل المعلمين، خصوصًا في مراحل التخطيط والتنفيذ، بينما يظهر بعض الضعف في مجال

التقويم، بالإضافة إلى وجود معوقات متوسطة التأثير تحد من التوظيف الأمثل لهذه الاستراتيجيات. وتنسجم هذه النتائج عمومًا مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التعلم النشط في سياقات تربوية مختلفة، إلا أن البحث الحالي يتميز بتركيزه على قياس درجة التوظيف في مادة الفلسفة تحديدًا.

11-2 فرضيات البحث

- الفرضية الأولى" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس" .

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) ستودنت للفرق بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

نتائج اختبار t-test للفرق بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس

الجنس	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة t	الدلالة
العينة	16		24				
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط	3.68	.645	3.69	.805	38	.043	.966
التنفيذ	3.94	.484	3.52	.587		2.386	.022 دال
التقويم	3.52	.790	3.12	.635		1.788	.082
معوقات التوظيف	3.47	.556	3.02	.574		2.478	.018 دال
الاستبانة ككل	3.65	.368	3.33	.448		2.351	.024 دال

يظهر الجدول(6) نتائج اختبار (t-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور في المجالات: "التنفيذ"، "معوقات التوظيف"، وفي الدرجة الكلية للاستبانة.

تشير هذه النتيجة إلى أن مدرسي الفلسفة من الذكور أظهروا مستوى أعلى في توظيف استراتيجيات التعلم النشط مقارنة بزميلاتهم الإناث، لا سيما في مرحلة التنفيذ، وهو ما قد يُعزى إلى عوامل متعددة، منها ثقة أكبر في التعامل مع الطرائق التفاعلية، أو تعرضهم لتدريب مهني أكبر على استراتيجيات التدريس الحديثة، أو خبرات أوسع في بيئات صفية تتيح لهم تنفيذ هذه الاستراتيجيات دون قيود.

وقد دعمت بعض الدراسات هذه الفروق، حيث أشارت دراسة (Altinyelken & Hoeksma.2021) إلى أن بعض العوامل الثقافية والمهنية قد تؤثر في مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات نشطة، وأن المدرسين الذكور قد يُمنحون حرية أوسع في إدارة الصف وتنظيم الأنشطة التفاعلية في بعض السياقات.

وفي السياق ذاته، خلصت دراسة (Lam.2021) إلى أن اختلاف الخلفية المهنية والتدريب المسبق قد يفسر جزئيًا تفاوت استخدام التفكير النقدي والتفاعل الصفّي بين المعلمين.

من جانب آخر، تختلف نتائج هذه الفرضية عن ما توصلت إليه دراسة (Malanog & Aliazas.2021) التي وجدت أن الإناث تفوقن في توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط، مثل التعاون والعصف الذهني، مما يدل على أن تأثير الجنس في هذا المجال ليس مطلقًا، بل يرتبط بسياق البيئة التعليمية، وثقافة المدرسة، ونوعية التدريب الذي تلقاه المعلم.

– الفرضية الثانية" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي" .

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة،والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول 7

نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	2	3.167	1.584	3.258	.050 غير دال
	داخل المجموعات	37	17.997	.486		
	المجموع	39	21.164			
التنفيذ	بين المجموعات	2	1.127	.563	1.730	.191 غير دال
	داخل المجموعات	37	12.049	.326		
	المجموع	39	13.176			
التقويم	بين المجموعات	2	2.103	1.051	2.147	.131 غير دال
	داخل المجموعات	37	18.115	.490		
	المجموع	39	20.218			
معوقات توظيف الاستراتيجيات	بين المجموعات	2	.707	.354	.968	.389 غير دال
	داخل المجموعات	37	13.522	.365		
	المجموع	39	14.230			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	2	1.347	.673	3.965	.028 دال
	داخل المجموعات	37	6.285	.170		
	المجموع	39	7.632			

تشير النتائج في الجدول (7) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في الاستبانة ككل لصالح المؤهل العلمي ماجستير فأكثر، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية باختبار شيفيه(scheffe) في الجدول (8)

جدول(8) *المقارنات البعدية باستخدام اختبار scheffe لاستجابات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير المؤهل العلمي*

المجال	المقارنة	فرق المتوسط	الدلالة الاحصائية	القرار
الاستبانة ككل	**إجازة – ماجستير فأكثر**	.69167	.032	دال

أظهرت نتائج اختبار ANOVA فروقًا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستبانة توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ($F = 3.965$)، وبالاعتماد على اختبار Scheffe البعدي، كان الفرق بين حملة الإجازة وحملة الماجستير فأكثر دالًا ($\Delta = 0.69167$, $p = 0.032$)، لصالح حملة الماجستير وأعلى. ويشير ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يوظفون هذه الاستراتيجيات بدرجة أعلى.

وتُعزى هذه الفروق إلى أن حملة شهادات الماجستير وما فوق غالبًا يمكن أنهم حصلوا على تدريب أو تجربة بحثية توفر لهم مهارات تخطيط وتفعيل استراتيجيات التعليم النشط، وتشكل لديهم معرفة أعمق بالطبيعة الفلسفية للتعلم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Altinyelken & Hoeksma,2021) التي بينت أن المدرسين ذوي المؤهلات العلمية الأعلى يستخدمون بشكل أكبر استراتيجيات التعلم النشط في بيئة التعليم الأساسي ، وأن المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى كانوا أكثر فعالية في التخطيط والتقويم داخل الصف باستخدام التعلم النشط حسب دراسة(Nguyen et al,2021)، فالمعلم ذو المؤهلات الأعلى قادر على رصد تفكير الطلاب وتقديم تغذية راجعة مستمرة ضمن بيئات نشطة .

-الفرضية الثالثة: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة " .

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب لمتغير سنوات الخبرة ، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9) *نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير سنوات الخبرة*

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	2	2.081	1.041	2.018	.147 غيردال
	داخل المجموعات	37	19.083	.516		
	المجموع	39	21.164			
التنفيذ	بين المجموعات	2	1.528	.764	2.427	.102 غير دال
	داخل المجموعات	37	11.648	.315		
	المجموع	39	13.176			
التقويم	بين المجموعات	2	2.187	1.093	2.244	.120 غير دال
	داخل المجموعات	37	18.031	.487		
	المجموع	39	20.218			
معوقات توظيف الاستراتيجيات	بين المجموعات	2	.123	.061	.161	.852 غير دال
	داخل المجموعات	37	14.107	.381		
	المجموع	39	14.230			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	2	1.203	.601	3.460	.042 دالة

	داخل المجموعات	37	6.430	.174
	المجموع	39	7.632	

لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في الاستبانة ككل لصالح (10) سنوات فأكثر، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية باختبار شيفيه(scheffe) في الجدول (10)

جدول 10.

المقارنات البعدية باستخدام اختبار scheffe لاستجابات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير سنوات

المجال	المقارنة	فرق المتوسط	الدلالة الاحصائية	القرار
الاستبانة ككل	**أقل من 5 سنوات – 10 سنوات فأكثر**	.41333	.049	دال

تبين نتائج اختبار ANOVA وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لاستبانة توظيف استراتيجيات التعلم النشط لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بالمجموعات الأقل خبرة ($F = 3.460$؛ $p = 0.042$)، ولم تظهر فروق في المحاور الفرعية. وتفسّر هذه النتائج بأن الخبرة المهنية تمنح المعلم القدرة على تخطيط وتنفيذ بيئات تعلم نشط أكثر فاعلية، خاصة في مجال الفلسفة، فالمعلم ذوي الخبرة الطويلة يمتلك القدرة على: تكييف الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية بمرونة حسب طبيعة الصف والمحتوى، إدارة الصف بفعالية أكبر، وتفعيل الأنشطة التشاركية والإبداعية بنجاح، تنمية التفاعل الطلابي وتقديم تغذية راجعة أكثر ملاءمة، وهذه المهارات تزداد بمرور الوقت وبتراكم الخبرات العملية في التعامل مع مختلف السياقات الصفية، باعتبار أن التعلم ليس نظرية فقط، بل ممارسة تتوافق مع الخبرة..

وتدعم ذلك نتائج دراسات أكاديمية مثل (Darling-Hammond ,2017) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة يميلون أكثر إلى تبني استراتيجيات تفاعلية تحفّز التفكير النقدي، كما وجدت دراسة(Blömeke & Delaney,2012)، ودراسة(Sølvik & Glenna.2022) أن زيادة سنوات الخبرة ترتبط بوعي أعمق بأدوات التقويم البديل وأساليب التفاعل الصفّي، بالإضافة إلى ذلك، أكّد(Day et al,2005) أن الخبرة المهنية تُعزز قدرة المعلم على تعديل وتكييف طريقة التدريس بحسب المواقف، مما يدعم التوظيف الفعّال للتعلم النشط.

- الفرضية الرابعة: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير التدريب على استرتيجيات التعلم النشط " .

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) ستودنت للفرق بين متوسطي درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير الدورات التدريبية، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول 11

نتائج اختبار t-test للفرق بين متوسطات *درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط حسب متغير الدورات التدريبية*

التدريب	نعم		لا		درجة الحرية	قيمة t	الدلالة
العينة	27		13				
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط	3.76	.675	3.52	.854	38	.979	.334
التنفيذ	3.69	.569	3.68	.629		.040	.968
التقويم	3.27	.839	3.29	.398		.059	.953
معوقات التوظيف	3.14	.681	3.33	.390		.930	.358

الاستبانة ككل	3.46	.450	3.45	.442	.078	.938

أظهرت نتائج اختبار (t–test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي الفلسفة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط تبعًا لحضورهم أو عدم حضورهم دورات تدريبية. إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) أعلى من (0.05) في جميع مجالات الاستبانة، بما في ذلك التخطيط، التنفيذ، التقويم، ومعوقات التوظيف، وكذلك في الدرجة الكلية (Sig. = 0.938).

وهذا يشير إلى أن حضور الدورات التدريبية لم يحدث فرقًا ذا دلالة إحصائية في مدى توظيف استراتيجيات التعلم النشط بين أفراد العينة.

وتفسر هذه النتيجة من المحتمل أن محتويات الدورات غير مرتبطة ارتباطًا عمليًا مباشرًا بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في مادة الفلسفة، وتنحصر الدورات في الجانب النظري دون تطبيقات عملية فعّالة يمكن نقلها إلى الصف، كما أن غياب التقييم الفعلي لمدى تطبيق المعلمين لما تلقوه في التدريب داخل صفوفهم قد يؤثر في فعالية هذه الدورات، بالإضافة إلى ذلك قد يحضر المعلمون الدورات دون دافعية ذاتية، مما يحد من تأثيرها الفعلي في ممارساتهم التدريسية.

وقد أشارت (Darling-Hammond et al,2017) في دراستهم الموسعة حول التطوير المهني إلى أن التدريب يكون فعّالًا فقط عندما يكون مرتبطًا مباشرة باحتياجات المعلمين في مادتهم التخصصية، متضمنًا أنشطة تطبيقية وتشاركية، ممتدًا بمرور الوقت وليس منفصلًا أو لمرة واحدة.

وخلصت دراسة (Desimone,2009) إلى أن التدريب المهني يُؤثر على الممارسات الصفية فقط عندما يكون ذا جودة عالية ويرتكز على التخصص، ويُدمج ضمن السياق المدرسي الحقيقي.

11-3 الإجابة عن الأسئلة المفتوحة:

السؤال الأول: ما اهم مقترحاتك لتفعيل التعلم النشط في تدريس الفلسفة:

جاءت الإجابات كالآتي:

- 40% من المدرسين أكدوا على ضرورة تحسين البيئة الصفية ويتضمن ذلك (تقليل عدد الطلاب، توفير الوسائل التعليمية)
- 35% من المدرسين أكدوا على ضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين في استراتيجيات التعلم النشط
- 25% يرون إعادة النظر بمنهج الفلسفة من خلال ربطه بالحياة الواقعية وأهمية تفعيل الجانب العلمي والقيام بالتجارب اليومية والاستقصاء الذاتي ، والمناقشة .
- 17% يرون أنه لا بد من الاستفادة من التكنولوجيا في التدريس والاستفادة من المنصات الرقمية

السؤال الثاني: هل لديك مقترحات اخرى:

- أكد 60% من المدرسية على ضرورة تعديل المنهج ليكون أكثر مرونة وارتباطًا بالحياة الواقعية للمتعلمين.
- 20% من المدرسين دعموا القيام بالدورات التدريبية .

12- مقترحات البحث:

- تصميم برامج تدريبية متخصصة في استراتيجيات التعلم النشط تكون مرتبطة مباشرةً بتدريس مادة الفلسفة.
- التركيز في هذه الدورات على الجانب العملي والتطبيقي، مع تقديم نماذج صفية وأنشطة تحاكي الواقع.
- دمج التعلم النشط في الخطط الدراسية لمعلمي الفلسفة

- تشجيع أقسام المناهج في وزارات التربية والتعليم على تضمين أنشطة تعلم نشط ضمن أدلة المعلم وخطط الدروس المقترحة.
- تهيئة بيئة صفية داعمة للتعلم النشط.
- تحسين الظروف الصفية من خلال تقليل الكثافة العددية، وتوفير وسائل تعليمية تساعد على التطبيق الفعلي لاستراتيجيات التعلم النشط.
- دعم المعلمين بالمصادر والأدلة.
- توفير كتيبات وأدلة تطبيقية لمعلمي الفلسفة تتضمن استراتيجيات فعّالة قابلة للتنفيذ ضمن المواقف الصفية المختلفة.
- توظيف استراتيجيات التعلم النشط في دروس الفلسفة، وتحليل العوائق الفعلية والحلول المقترحة.
- تكرار الدراسة على عينات أكبر وفي بيئات مختلفة.
- إجراء دراسات مقارنة: دراسة الفرق في توظيف استراتيجيات التعلم النشط بين معلمي مواد نظرية (كاللغة العربية، الفلسفة، التربية الدينية) والمواد العلمية.
- قياس أثر برامج تدريبية محددة: تنفيذ برامج تدريبية تطبيقية في استراتيجيات التعلم النشط، وقياس أثرها التجريبي على ممارسات المعلمين.
- دراسة العلاقة بين توظيف التعلم النشط والتحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد.

المراجع:

أبو سنينة، عودة عبد الجواد؛ عشا، إنتصار خليل؛ قطاوي، محمد إبراهيم(2009). درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*.(2)9.

بدوي، رمضان. (2010). *التعلم* النشط. ط1. دار الفكر. عمان. الأردن.

بدير، كريمان.(2008). *التعلم النشط*. دار المسيرة. الأردن.

بنا،مزنه (2018). درجة توظيف معلمات رياض الأطفال لمبادئ التعلم النشط في أنشطة الروضة من وجهة نظرهن.*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*.34(2).182-143

الثبيت، ليون محمد صالح.(2020). دراسة تحليلية لتطبيق التعلم النشط في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية.*مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. (3)185.901-843

جروان، فتحي. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*.ط3. دار الفكر. عمان.

حمدان، صلاح الدين حسن (2022). *استراتيجيات التدريس الحديثة- مدخل تطبيقي*. دار الموهبة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الدبس، هناء(2021). *فاعلية برنامج تدريسي قائم على تكامل استراتيجيتي التعلم التوليدي وروبنسون للقراءة المركزة في تنمية التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأخلاقي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

درويش، رمضان ورحمة، عزيزه (2012): *التقويم والقياس في العلوم النفسية والتربوية*.جامعة دمشق.

زروالي، وسيلة. (2020). درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. *مجلة روافد*. (2)4.236-201.

سعادة، جودت(2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*.دار الشروق. عمان.

سعادة، جودت(2018). *استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية*.دار الموهبة للتوزيع والنشر. عمان. الأردن.

شبول، رحاب. (2013). *واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سورية.

عبد الحكيم،منى عيد(2016). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*.17.500-475.

عبد الحميد، أماني حلمي وعبد الباسط، محمود هلال وأبو ضيف، احمد محمود.(2022). فاعلية برنلمج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات

التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة شباب الباحثين*. كلية التربية .جامعة سوهاج. 12. 655 -577. DOI :10.21608/JYSE

العبود، معتصم بالله ناصر .(2020). *فاعلية التكامل بين استراتيجيتي التساؤل الذاتي وفرايز في تنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي*.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

العرسان، سامر رافع ماجد.(2017).فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائل.*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*.(18)5.177-159.

عريان، سميرة عطية.(2011). فاعلية وحدة من مقرر طرق التدريس قائمة على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل و زيادة الاتجاه نحو هذه الاستراتيجيات لدى الطلاب معلمي الفلسفة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*.31. 154-108.

عياصرة، وفاء محمود.(2019). درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (27)3. 88-70.

الفارس، ابتسام محمد. (2017). معوقات تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهين والمدرسين. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.(2)34.*

فتحي، سعاد محمد.(2004).عزوف الطلاب عن دراسة الفلسفة: رؤية في مستقبل تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية".*المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد(2).

فتحي، سعاد محمد.(2006). الفلسفة كتحليل نفساني للطلاب: هدف غائب.. هدف ملح في تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية.*المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدارسات الاجتماعية. العدد(6).

الكتاني،فاطمة الزهراء(2021). استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ولحظة الأشكلة في مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب.*مجلة كراسات تربوية*.26.6-15.

محمد، آمال جمعة عبد الفتاح.(2018). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الحكمة والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*.98.240 – 177.

محمد، رجب عبدين مدبولي.(2021). استخدام استراتيجيات محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية التحصيل والذكاء الروحي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 15(16).1036-955.

محمود، سلوى محمود عبدالفتاح.(2017). *أثر استخدام استراتيجية بناء المعنى(KWLH) في تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة والوعي بالقضايا الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير .كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.

مرهج، ديما عيسى.(2023). درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية من قبل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس. *مجلة جامعة البعث*. (16)44.45-11.

وزارة التربية السورية (2023): www.moed.gov.sy

يونس، مي مصطفى محمد.(2014). *فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيًا لتدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام* . رسالة ماجستير . كلية التربية. جامعة الزقازيق.

Altinyelken, H. K., & Hoeksma, M. (2021).Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. International Journal of Educational Development, 81, 1–13.

Auerbach, A.J et al.(2018). Teacher Knowledge for Active-Learning Instruction: Expert–Novice Comparison Reveals Differences.*CBE—Life Sciences Education.*

Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research.ZDM — *The International Journal on Mathematics Education*. 44(3). 223–247. https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7.

Boyle,T (2005). A Dynamic, Systematic Method for Developing Blended learning. Education. *communication and information*. 5 (3).

Darling-Hammond, L et al (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development : Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*. 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Doolittle, P.et al (2023). Defining Active Learning: A Restricted Systematic Review. *Teaching & Learning Inquiry*. 11. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.25.

Freeman, S., et al. (2014).Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics.PNAS, 111(23), 8410–8415.

Grosses,S. et al (2012).Interactive Questions Concerning Online Classes Engaging Student Active Learning. *International Journal of Education.7(1).*49-59.

Jin,H.(2022).*Concept Mapping as an Assessment Tool for Conceptual Understanding in Mathematics*.Routledge.New York.

Kienstra, N et al (2015). Doing Philosophy Effectively: Student Learning in Classroom Teaching. *PLoS ONE*.10(9): e0137590. doi:10.1371/journal.pone.0137590

Koretsky,M et al(2018). The role of pedagogical tools in active learning: a case for sense-making. *International Journal of STEM Education.*5(18).1-20. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0116-5.

Lam, C.-M. (2021).Development of thinking and language skills through philosophy: a case study in Hong Kong. Cambridge Journal of Education, 51(1), 127–142.

Leng.L.(2020). The Role of Philosophical Inquiry in Helping Students Engage in Learning. *Front. Psychol.* 11:449. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00449

Lynch, J. (2016). What does research say about active learning? https://www.pearsoned.com/research-active-learning-students .

Malanog, S. D., & Aliazas, J. V. (2021).Active Learning Strategies and Higher‐Order Thinking Skills of Grade 10 Students. International Multidisciplinary Research Journal, 3(3), 241–249.

Mathewes, L.K.(2006). *Elements of active learning.* http://www.2 una.edu/geography/active/eleemtsn.htm.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. https://doi.org/10.1152/advan.00053

Montalbano, V., & Benedetti, R. (2013).Active learning in pre‐service science teacher education.ArXiv.

Nguyen,A. et al .(2021).Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education* .8:9. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00270-7

Piriyasurawong, P. (2019):Active Learning Using ARCS Motivation on Social Cloud Model to Enhance Communication Skills in Foreign Language. TEM Journal,8(1):290-297.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 93(3). 223–231.

Rombout,F et al(2022). Teaching strategies for value-loaded critical thinking in philosophy classroom dialogues. Thinking Skills and Creativity.43. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100991

Sølvik,R.M & Glenna,A.E. (2022). Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: An observation study in Norwegian classrooms. *Journal of Educational Change*.23.343-369. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8.

Stokes,p (2012). Philosophy Has Consequences! Developing Metacognition and Active Learning in the Ethics Classroom. *Teaching Philosophy*.35(2).143-169. https://doi.org/10.5840/teachphil201235216

Zayapragassarazan, Z& Kumar,S. (2012). Active learning methods.NTTC.Eric. 19(1), 3-5.

التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل

طالبة الدراسات العليا: ريم إبراهيم إبراهيم – قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة حمص.
إشراف: أ. د. منال صبري مرسي أستاذة في كلية التربية جامعة حمص

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في حمص، وقياس الفروق الإحصائية على الاستبانة وفق متغيرات البحث: (تابعية الروضة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). واعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي، وطبَّقت أداة البحث: (استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل) من إعداد الباحثة. وشملت عينة البحث (189) معلمة من معلمات الرياض الحكومية والخاصة العاملات في روضات مدينة حمص. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: كان مستوى التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.58). وكانت أكثر التحديات ارتفاعاً بالمرتبة الأولى تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة، يليها المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم، ثمَّ التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية. ويوجد فروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمات عن استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلّمات من حملة المؤهل العلمي (إجازة جامعية). ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيري عدد سنوات الخبرة وتابعية الروضة.

الكلمات المفتاحية: التحديات، معلمات رياض الأطفال، الممارسات التعليمية.

Challenges facing kindergarten teachers in implementing appropriate educational practices for the child of the future

Abstract

The research aimed to reveal the challenges facing kindergarten teachers in applying appropriate educational practices for the future child in Homs, and to measure the statistical differences on the questionnaire according to the research variables: (kindergarten affiliation, academic qualification, number of years of experience). This research relied on the descriptive approach, and the research tool was applied: (Questionnaire of the challenges facing kindergarten teachers in applying appropriate educational practices for the future child) prepared by the researcher. The research sample included (189) teachers from government and private kindergarten teachers working in kindergartens in the city of Homs. The most important results reached by the research are: The level of challenges facing kindergarten teachers in applying appropriate educational practices for the future child was high, as the average ordinal response of the research sample members reached (3.58). The most prominent and highest challenges were in the first place, challenges of implementing early childhood curricula, followed by skills related to creativity in learning, then challenges related to acquiring life skills. There are differences between the average scores of teachers' responses to the questionnaire about the challenges facing kindergarten teachers in implementing appropriate educational practices for future children, based on the educational qualification variable, in favor of teachers with a university degree. There are no statistically significant differences based on the variables of number of years of experience and kindergarten affiliation.

Keywords: Challenges, kindergarten teachers, educational practices.

. مقدمة:

تُعَد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التأسيسية في حياة الطفل، حيث تُسهم بشكل كبير في تشكيل شخصيته وتطوير مهاراته العقلية والاجتماعية والعاطفية. ومع التطورات المتسارعة في العالم الحديث، أصبحت الحاجة إلى تطبيق ممارسات تعليمية حديثة ومناسبة لـ "طفل المستقبل" أكثر إلحاحاً. ومع ذلك، تواجه معلمات رياض الأطفال العديد من التحديات التي تعيق قدرتهن على تطبيق هذه الممارسات بشكل فعال.

تشكّل مرحلة رياض الأطفال اللبنة الأساسية في بناء شخصية الطفل وتشكيل مساره التعليمي والتنموي طوال حياته. وهي ليست مجرد مرحلة تمهيدية، بل حجر الزاوية في إعداد "**طفل المستقبل**"، الذي يتطلب تمكينه بمجموعة من المهارات المتقدمة التي تتجاوز الحفظ والتلقين إلى الإبداع والتفكير النقدي والتعلم الذاتي والتعاون. وفي قلب هذا المشروع التربوي الطموح تقف المعلمة، التي تُعدّ المحرك الرئيسي والوسيط التربوي بين المناهج الحديثة وواقع الطفل.

إلا أن مسيرة معلمات رياض الأطفال نحو تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لمواجهة متطلبات المستقبل لا تخلو من عقبات وتحديات جسيمة. ومن هذا المنطلق، يأتي هذا البحث لتسليط الضوء على **أبرز التحديات** التي تعترض سبيل المعلمات، سواء كانت تحديات مرتبطة بالبيئة المدرسية، والمناهج، والإمكانيات المادية، أو تلك المتعلقة بالتدريب والتطوير المهني، بالإضافة إلى التحديات المجتمعية والأسرية. ويهدف هذا البحث إلى تشخيص هذه المعوقات وتحليلها، سعياً لوضع مقترحات عملية من شأنها تمكين المعلمات من أداء دورهن بالشكل الأمثل، والإسهام في إعداد جيل المستقبل الذي يتمتع بالمرونة والقدرة على مواكبة تغيرات العصر.

ولم يعد دور رياض الأطفال مقتصراً على الرعاية والترفيه، بل أصبح ركيزة استراتيجية لإعداد الإنسان لمواجهة تعقيدات المستقبل. إن معلمات هذه المرحلة هنّ المهندسات الرئيسيات لبناء قدرات الطفل المعرفية، الاجتماعية والعاطفية، مما يجعلهن في الصدارة لتنفيذ رؤية تعليمية تستشرف المستقبل.

لكن الفجوة بين النظرية والتطبيق تبدو واضحة. فبينما تتطور النظريات التربوية لتؤكد على أهمية التعلم القائم على اللعب والاستقصاء وتنمية التفكير الإبداعي، تواجه المعلمات على الأرض واقعاً مليئاً بالعوائق. يبحث هذا الدراسة في جوهر هذه التحديات – من نقص في الموارد وضغوط المناهج إلى محدودية فرص التدريب والتطوير – التي تحول دون تطبيق الممارسات التعليمية المثلى، مساهمةً في إثراء النقاش حول كيفية تحويل التحديات إلى فرص لتمكين معلمات الطفولة المبكرة.

وتواجه معلمات رياض الأطفال تحديات متنوعة في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، بما في ذلك تحديات تتعلق بالموارد، والتدريب، والبيئة الصفية، والتقنيات الحديثة، والسلوكيات الصعبة للأطفال، بالإضافة إلى قضايا تتعلق بتطوير المناهج واستراتيجيات التدريس (فهمي، 2023، 9).

في هذا البحث، سنتناول بالتفصيل التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، مع تسليط الضوء على الحلول الممكنة لمواجهة هذه التحديات. وذلك بهدف تحسين جودة التعليم في هذه المرحلة الحيوية، وتمكين المعلمات من أداء دورهن على أكمل وجه، بما يضمن تنشئة جيل قادر على مواجهة متطلبات المستقبل بثقة وكفاءة.

1. مشكلة البحث:

تُعَد مرحلة رياض الأطفال من المراحل التعليمية الحاسمة في حياة الطفل، حيث تُشكّل الأساس لنموه المعرفي والاجتماعي والعاطفي. ومع التطورات السريعة في المجالات التكنولوجية والتربوية، أصبحت هناك حاجة ماسة لتطبيق ممارسات تعليمية حديثة تُلبي احتياجات "طفل المستقبل"، الذي يعيش في عالم يتسم بالتحول الرقمي والتحديات العالمية. ومع ذلك، تواجه معلمات رياض الأطفال العديد من التحديات التي تعيق قدرتهن على تطبيق هذه الممارسات بفعالية. تشمل هذه التحديات نقص التدريب المتخصص، وعدم توفر الموارد التعليمية الحديثة، وضغوط العمل المتزايدة، بالإضافة إلى التباين في فهم وتطبيق المناهج التربوية الحديثة. هذه العوامل مجتمعة تؤثر سلباً على جودة التعليم المقدم للأطفال، مما يستدعي دراسة معمقة لهذه التحديات وإيجاد حلول عملية لتجاوزها.

وتماشياً مع التوجه الجديد نحو إصلاح نظام التعليم في القرن الحادي والعشرين، أصبح المعلمون أكثر استعداداً لقبول التغييرات بهدف تحسين الأداء وتحقيق النجاح في العملية التعليمية. وقد شهد تعليم الطفولة المبكرة في الجمهورية العربية السورية مؤخراً نقلة نوعية. ويُعدّ التطوير المهني للمعلمين من أهم العناصر المؤثرة في تحقيق تعليم عالي الجودة.

ويشير "بين" (Bean, 2011) إلى الدور المركزي للتعاون في التعلُّم القائم على الممارسة التعليمية. وهذا يعني أن الأطفال لا يذهبون إلى الروضة فحسب، بل إنهم يركزون أيضاً على العواطف، ويتم حثهم على الاستفسار وصياغة الآراء وتطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة الواقعية. ومع ذلك، من المرجح أن يحفّز هذا النوع من التفاعل نوعاً أعمق وأكثر ديمومة من عملية التعلُّم. وأكَّد "مونكس وسيلمان" (Monk & Silman, 2021, 45) أنَّ ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تُشكل جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. فهي تخلق بيئة تعليمية مثالية يطوّر فيها المتعلمون مجموعة كاملة من المهارات الضرورية ليس فقط للأداء التعليمي العالي ولكن أيضاً للنجاح في الحياة المهنية والشخصية. ومن خلال المشاركة والتفكير النقدي وحل المشكلات، تساهم ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل في إعداده لتحديات وفرص القرن الحادي والعشرين؛ إضافةً إلى حاجة الأطفال إلى مهارات المستقبل، حيث يتطلب تعليم طفل المستقبل التركيز على مهارات مثل التفكير النقدي، الإبداع، والتعاون، مما يزيد من التحديات التي تواجه المعلمات.

وأشارت دراسة المحمدي (2018) إلى وجود معوّقات وتحدّيات تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس. وأشارت دراسة دراسة نتومي (Ntumi, 2016) إلى أن معلمي رياض الأطفال يواجهون العديد من التحديات في تطبيق مناهج الطفولة المبكرة.

وأظهرت نتائج دراسة اللهياني (Allehyani, 2023) أن جميع معلمات رياض الأطفال أقرّوا بمواجهتهن العديد من العقبات في ممارساتهن المهنية، مما أثّر سلباً على جودة ممارساتهن. وأفادت معظمهن بنقص في التحفيز وفرص التدريب الكافية، مما أثر على عزوفهن عن المشاركة في برامج التطوير المهني.

وكشفت نتائج دراسة "فريمبونغ" (Frimpong, 2023) أن التحديات التي واجهها المعلمون تتعلق بكثافة الصفوف الدراسية، وعدم كفاية الموارد التعليمية، ونقص التدريب أثناء الخدمة،

وبرامج التطوير المهني المستمر، وصعوبات التعلم، وغياب الدعم من البالغين في حياة أطفال رياض الأطفال. وأكَّدت دراسة الخثلان و كدسة (2024) أهمية ممارسات معلمات رياض الأطفال لتحقيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفقاً لمعايير التعلم المبكر النمائية.

إن تعزيز الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في قاعات الأنشطة لا يزال يشكل تحدياً ومطلباً مهماً للمعلّمين والمتعلّمين على حد سواء، والاهتمام بممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل يتبدى من سرعة توفر المعلومات الجديدة، مما يؤدي إلى ضرورة تطوير مهارات التعلُّم مدى الحياة.

ولاحظت الباحثة عند قيامها بدراسة استطلاعية طبقت فيها أداة الاستبانة تتناول واقع تحديات تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل بلغ عددهن (20) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية التابعة لمديرية تربية حمص الملحق رقم /1/، ندرة استخدام أفراد عينة الدراسة من المعلمات لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل بسبب وجود العديد من التحدّيات التي تُعيق تطبيقها كضيق الوقت وارتفاع عدد الأطفال في قاعة النشاط، إضافة إلى طغيان الثقافة اللفظية المصاحبة بالكتابة على السبورة بالطباشير على الممارسات التعليمية داخل قاعة النشاط، دون فرص لممارسة الألعاب والتفاعل الصفي والنشاط الفردي والتعاوني من قبل الأطفال، فكانت أبرز نتائج استبانة الدراسة الاستطلاعية: تفتقر مرافق الروضة لتسهيلات تطبيق منهج الطفولة المبكرة بنسبة (95%)، صعوبة إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتدريبهم على الطلاقة في ذلك بنسبة (90%)، صعوبة دمج تقنيات المعلومات والاتصال في تعليم أطفال الروضة بنسبة (90%)، وصعوبة في توفير الأجهزة والأدوات التكنولوجية المتطلبة بالروضة بنسبة (85%)، وصعوبة تدريب الأطفال على كيفية الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في عملية التعلُّم بنسبة (85%). ومما يبرّر القيام بالبحث الحالي. ومما سبق يُمكن تحديد مشكلة البحث في الإجتبة عن السؤال الرئيس الآتي:

– ما التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل؟

وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

1– ما التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في حمص؟

2- ما الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، تابعية الروضة)؟

2. أهمية البحث: تُحدَّد أهمية البحث في النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

2.1. أهمية مرحلة رياض الأطفال، حيث تُعتبر هذه المرحلة حجر الأساس في بناء شخصية الطفل وتطوير مهاراته، مما يجعل من الضروري توفير بيئة تعليمية مُحفزة ومناسبة.

2.2. التطور التكنولوجي السريع، الذي يتطلب تعليم طفل المستقبل توظيف التكنولوجيا بشكل فعال، مما يفرض على المعلمات تحديات تتعلق بالتأقلم مع الأدوات الرقمية.

2.3. الاستجابة لمتطلبات العصر :البحث يساعد في تحديد كيفية إعداد الأطفال لمواجهة تحديات المستقبل من خلال تعليم أكثر فعالية.

الأهمية التطبيقية:

2.3. قد تُساعد نتائج البحث الحالي في تحسين جودة التعليم، حيث يُساهم فهم التحديات التي تواجه المعلمات في تطوير استراتيجيات تدعمهن وترفع من مستوى التعليم في رياض الأطفال.

2.4. يتوقع أن تسهم نتائج البحث الحالي في لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية لتطوير أداء المعلمات في مؤسسات رياض الأطفال، بما يتوافق مع تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل. كما أن نتائجها قد تساعد في إعادة النظر في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، وبما يناسب طبيعة العصر، وما يشهده من تطور في استراتيجيات التدريس.

3. أهداف البحث: يمكن تحديد أهداف البحث على النحو الآتي:

3.1. تعرُّف التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في حمص.

3.2. قياس الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغيرات البحث: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، تابعية الروضة).

4. فرضيات البحث: يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

4.1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغير المؤهل العلمي.

4.2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

4.3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغير تابعية الروضة (عام/ خاص).

5. متغيرات البحث:

5.1. المتغير التابع: أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل.

5.2. المتغيرات التصنيفية: تابعية الروضة: (رياض حكومية، رياض خاصة)

المؤهل العلمي: (إجازة جامعية، دبلوم فأعلى).

عدد سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

6. حدود البحث:

6.1. الحدود البشرية: طُبّق البحث على معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص.

6.2. الحدود المكانية: تم التطبيق في عدد من رياض الأطفال في مدينة حمص.

6.3. الحدود الزمنية: طُبّقت أداة البحث بتاريخ (2025/4/2- 2025/4/29م).

6.4. الحدود العلمية: اقتصر البحث على الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في المجالات الآتية: (تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة، التعامل مع الطفل باحترام، المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم، المهارات الرقمية والتكنولوجيا، التحديات المتعلقة

بتطلعات الطفل المستقبلية، التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية، التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7.1. الممارسات التعليمية لطفل المستقبل (Educational practices for the child of the future): "عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الأطفال في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير والتحليل والتأمل لكل ما تتم قراءته أو كتابته وذلك بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج التعليمي والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطفل اليوم ورجل الغد" (سعادة وآخرون، 2006، 33).

وتعرف الباحثة الممارسات التعليمية لطفل المستقبل إجرائياً بأنها: أساليب واستراتيجيات أو أنشطة تستخدمها معلمة مرحلة رياض الأطفال لتلبية احتياجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، مع التركيز على إعداد الطفل للمستقبل من خلال تنمية مهاراته المعرفية، الاجتماعية، العاطفية، والجسدية. هذه الممارسات تعتمد على فهم عميق لخصائص نمو الطفل واحتياجاته؛ مستوى التحدّيات إجرائياً من خلال الدرجة التي تقدّرها المعلّمة على الاستبانة التي تم تطبيقها في البحث الحالي، **وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي** تحصل عليها معلمة الروضة من خلال إحابتها عن الاستبانة التي تم تطبيقها في البحث الحالي.

8. دراسات سابقة:

دراسة نتومي (Ntumi, 2016)، عنوان الدراسة:

(التحديات التي يواجهها معلمو ما قبل المدرسة في تنفيذ منهج الطفولة المبكرة في منطقة كيب كوست الكبرى).

hallenges Pre-School Teachers Face in the Implementation of the Early Childhood Curriculum in the Cape Coast Metropolis.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرُّف التحديات التي يواجهها معلمو رياض الأطفال في تطبيق مناهج الطفولة المبكرة، واستكشفت أساليب التدريس التي يتبعونها في منطقة كيب كوست الكبرى.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المسح الوصفي كتصميم للبحث.

عينة الدراسة: اختيرت عينة ملائمة من 62 معلماً من أصل 45 مدرسة رياض أطفال في منطقة كيب كوست الكبرى.

أدوات الدراسة: استُخدمت استبيانات منظمة لجمع المعلومات من المشاركين.

أظهرت النتائج الرئيسية للدراسة أن معلمي رياض الأطفال يواجهون العديد من التحديات في تطبيق مناهج الطفولة المبكرة. من أبرز هذه التحديات عدم فهم معظم معلمي رياض الأطفال لمنهج الطفولة المبكرة، وافتقارهم إلى مواد تعليمية وتعلمية كافية لمساعدتهم على تطبيقه، وعدم مشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم، مما يُصعّب على رياض الأطفال القيام بهذا العمل بمفردهم. كما تبيّن أن المعلمين ومواد التعليم والتعلم هي العوامل الرئيسية المؤثرة في تطبيق منهج الطفولة المبكرة. وأوصى الباحث بضرورة قيام أصحاب المؤسسات الخاصة والجهات الحكومية المشرفة على برنامج رياض الأطفال بتنظيم دورات تدريبية دورية أثناء الخدمة لكل من المعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بمنهج الطفولة المبكرة.

دراسة نعمان (2019)، عنوان الدراسة: (التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال في المادرس الحكومية والأهلية بمدينة جدة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منهج (التعلم الذاتي لرياض الأطفال) في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة.

منهج الدراسة: لتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي المسحي على عينة غرضية من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة من مختلف مناطقها شمالها وجنوبها وشرقها ووسطها.

أدوات الدراسة: إعداد مقابلات وتصميم وتوزيع استبانة ورقياً وإلكترونياً.

عينة الدراسة: كانت الاستجابات المستردة (60) استبانة من (160) موزعة ورقياً وإلكترونياً، جميعها صالح للتحليل الإحصائي.

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن معلمات رياض الأطفال يواجهن تحديات تتعلق بـ (المنهج، وبالمعلمة نفسها، ومن قبل القائدة والمشرفة التربوية، ومن نظام الروضة وظروف البيئة التعليمية) بمتوسط حسابي (2.41) ونسبة مئوية بلغت (٣٥%). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (مكتب التعليم الذي تتبع له المعلمة) لصالح (المعلمات اللاتي يتبعن مكتب الشمال) ذوات المتوسط الحسابي الأعلى. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (نوع القطاع) لصالح معلمات رياض الأطفال في المدارس الأهلية، والتحديات المتعلقة بنظام الروضة وظروف البيئة التعليمية لصالح معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية.

دراسة اللهياني (Allehyani, 2023): عنوان الدراسة:

(مواجهة المستقبل: العقبات والآثار المترتبة على التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال).

Facing Forward: Obstacles and Implications for Kindergarten Teachers' Professional Development.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات برامج التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن، بالإضافة إلى تداعياتها في التغلب عليها. وتنقسم هذه المعوقات إلى ثلاثة أجزاء رئيسية: الإدارية، والشخصية، والرقمية.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الاستكشافي.

عينة الدراسة: شارك في هذه الدراسة (ن=102) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة، بالمملكة العربية السعودية،

أدوات الدراسة: استبيان ذاتي.

أظهرت النتائج أن جميع معلمات رياض الأطفال أقرّوا بمواجهتهن العديد من العقبات في ممارساتهن المهنية، مما أثّر سلباً على جودة ممارساتهن. وأفادت معظمهن بنقص في التحفيز وفرص التدريب الكافية، مما أثر على عزوفهن عن المشاركة في برامج التطوير المهني. ومع ذلك، فقد أظهرن مواقف إيجابية واستعداداً لتطبيق استراتيجيات وممارسات متنوعة تُسهم في تطويرهن المهني. وتوصي الدراسة صانعي القرار والجهات الحكومية بمراعاة احتياجات وقدرات معلمات رياض الأطفال أثناء التدريب، وإشراكهن في عملية التخطيط والتطوير المهني لضمان فعالية مخرجات التدريب في ممارساتهن المهنية.\

دراسة "فريمبونغ" (Frimpong, 2023): عنوان الدراسة:

(تحديات معلمات رياض الأطفال في تدريس مهارات القراءة والكتابة بين أطفال رياض الأطفال في منطقة شاما في غانا).

Kindergarten Teachers' Challenges To The Teaching Of Literacy Skills Among Kindergarteners In Shama District Of Ghana.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي واجهها معلمي رياض الأطفال في تدريس مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال رياض الأطفال في مقاطعة شاما بغانا، وخاصةً أطفال رياض الأطفال، وكيف تعيق هذه التحديات تدريسهم السلس لمهارات القراءة والكتابة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على تصميم إثنوغرافي. جُمعت البيانات من خلال دليل مقابلة شبه منظم.

عينة الدراسة: استُخدمت تقنية أخذ العينات الهادفة لاختيار (12) مشاركاً للمقابلة. تم تحليل البيانات باستخدام إجراءات تحليل المحتوى والموضوعات.

أدوات الدراسة: المقابلة.

كشفت نتائج الدراسة أن التحديات التي واجهها المعلمون تتعلق بكثافة الصفوف الدراسية، وعدم كفاية الموارد التعليمية، ونقص التدريب أثناء الخدمة، وبرامج التطوير المهني المستمر، وصعوبات التعلم، وغياب الدعم من البالغين في حياة أطفال رياض الأطفال. وأُوصي بأن تنظم مديرية تعليم منطقة شاما، بالتعاون مع مديري المدارس المختارة، تدريباً أثناء الخدمة للمعلمين لتعريفهم بالاتجاهات الحالية في مهارات تعليم القراءة والكتابة، وتدريبهم على كيفية مساعدة المتعلمين ذوي الاضطرابات، وكيفية إدارة الفصول الدراسية الكبيرة. كما ينبغي على مديرية التعليم، بالتعاون مع مديري المدارس، تنظيم اجتماعات وندوات لجمعيات أولياء الأمور لتوعية أولياء الأمور وأفراد المجتمع بأهمية دعم تعليم أطفالهم والمشاركة فيه.

دراسة "أكتر و حسن" (Akter & Hasan, 2025)

(تحويل تعليم رياض الأطفال: تحليل تحديات المعلمين والحلول المبتكرة).

Transforming Kindergarten Education: Unpacking Teachers' Challenges and Innovative Solutions.

أهداف الدراسة: استعرضت الدراسة 80 مقالاً تتناول التحديات التي تواجه معلمي رياض الأطفال، معظمها في سياق عالمي، مع تركيز خاص على النظام التعليمي في بنغلاديش. على الرغم من الجهود المبذولة لتحسينه، يواجه النظام التعليمي في بنغلاديش مشاكل جسيمة في تلبية المعايير الدولية بسبب عوامل مثل ضعف القدرة التنافسية وتفاقم التحديات التنموية. وقد حدد التحليل النوعي بعض القضايا الرئيسية: تدريس رياض الأطفال كخيار مهني غير جذاب، وإدارة الفصول الدراسية، وانخفاض حضور الطلاب. تقارن هذه الورقة هذه النتائج بالاتجاهات العالمية وتقدم مقترحات، بما في ذلك زيادة تحفيز المعلمين من خلال منحهم رواتب أفضل، وتطوير منهج دراسي قائم على العلوم، وزيادة الدعم الإداري.

وتطرَّقت دراسة تابورا (Tabura, 2025)، عنوان الدراسة:

(الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق التعليم الجيد).

Struggles Experienced by Kindergarten Teachers in Implementing Quality Education.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرُّف الصعوبات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال، كما هدفت الدراسة إلى تحديد العقبات المحددة، بما في ذلك محدودية الوصول إلى مواد التعلم، واكتظاظ الفصول الدراسية، وعدم كفاية التدريب، ونقص الدعم المقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والأعباء الإدارية، وعدم كفاية المواد المناسبة لأعمارهم، وصعوبات إدارة السلوك، ومخاوف الصحة والسلامة.

منهج الدراسة: استُخدم نهج ظاهري نوعي.

أدوات الدراسة: استخدام المقابلات والتحليل الموضوعي لجمع رؤى معمقة من المعلمات.

عينة الدراسة: معلمات رياض الأطفال البالغ عددهن (67) معلمة روضة.

أبرزت النتائج القيود الكبيرة على الموارد، والفجوة الرقمية، والتحديات الاجتماعية والنفسية التي تواجه تقديم تعليم جيد في ظل اضطرابات غير مسبوقة. وأوصت خطة العمل المقترحة بزيادة التمويل، ودعم التطوير المهني، وتصغير حجم الصفوف الدراسية، وتبسيط المهام الإدارية لتعزيز فعالية التدريس وخلق بيئة تعليمية أكثر شمولاً. قدمت هذه الدراسة رؤى قيّمة لصانعي السياسات التعليمية، والإداريين، والجهات المعنية، مؤكدةً على أهمية معالجة هذه القضايا لدعم المعلمين في تقديم تعليم جيد للمتعلمين الشباب.

دراسة الكلثم والقحطاني (2025)، عنوان الدراسة: (التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام المنصات التعليمية في التدريس).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام المنصات التعليمية في التدريس.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (206) من معلمات رياض الأطفال اللاتي يعملن في إدارة التعليم بمحافظة القويعية، وهم نفسهم أفراد المجتمع كاملًا، وقامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على فقرات متعددة، موزعة على عدد من محاور، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أولياء الأمور في محافظة القويعية يدركون أهمية دورهم ويسعون لدعم أطفالهم في التعلم عبر المنصات التعليمية. وأن الأسر تساهم بدور فعال في دعم تعلم أطفالهم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر أسر أطفال رياض الأطفال كما أشارت النتائج الى وجود معوقات والتحديات تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام المنصات التعليمية في التدريس بمحافظة القويعية بدرجة كبيرة، وبناءً على نتائج الدراسة قدمت بعض المقترحات علاجية للتحديات التي تظهر من خلال الاستبانة الموجهة لأفراد العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن تلك الدراسات تناولت كدراسة نتومي (Ntumi, 2016) التحديات التي يواجهها معلمو رياض الأطفال في تطبيق مناهج الطفولة المبكرة؛ وركّزت دراسة اللهياني (Allehyani, 2023) على كشف معوقات برامج التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن، بالإضافة إلى تداعياتها في التغلب عليها؛ وتطرَّقت فريمبونغ (Frimpong, 2023) إلى تحديات معلمي رياض الأطفال في تدريس مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال رياض الأطفال؛ وتطرَّقت دراسة تابورا (Tabura, 2025) إلى الصعوبات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال؛ أما البحث الحالي هدف إلى تعرُّف أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في حمص.

وقد اعتمدت البحث الحالي على المنهج المسحي، في حين اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي.

أمَّا بالنسبة للأدوات فقد طبّق البحث الحالي استبانة، وهي تتفق مع الدراسات السابقة التي اعتمدت على أداة الاستبانة كدراسة كل من: نتومي (Ntumi, 2016)، اللهياني (Allehyani, 2023)؛ في حين اختلفت مع دراسة تابورا (Tabura, 2025) أداة المقابلات والتحليل الموضوعي لجمع رؤى معمقة من معلمات رياض الأطفال؛ واختلفت عن دراسة "فريمبونغ" (Frimpong, 2023) التي طبقت أداة المقابلة.

وقد اقتصرت عينة البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال، كما في الدراسات السابقة جميعها التي تكوَّنت عينتها من المعلمين.

وقد كانت أبرز نتائج الدراسات السابقة تتحدَّد في النقاط الآتية:

إن جميع معلمات رياض الأطفال أقرّوا بمواجهتهن العديد من العقبات في ممارساتهن المهنية، مما أثّر سلباً على جودة ممارساتهن

إن التحديات التي واجهها المعلمون تتعلق بكثافة الفصول الدراسية، وعدم كفاية الموارد التعليمية، ونقص التدريب أثناء الخدمة، وبرامج التطوير المهني المستمر، وصعوبات التعلم، وغياب الدعم من البالغين في حياة أطفال رياض الأطفال.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء مسوّغات مشكلة البحث، كما ساعدت في اختيار أداة البحث، وتحديد المجتمع الأصلي للبحث وطريقة سحب العينة، ثم تم توظيفها في مناقشة نتائج البحث وتفسيرها ومقارنة النتائج فيما بينها، وأخيراً تقديم بعض المقترحات التي ترتبط بنتائج البحث.

9. الجانب النظري:

9.1. مفهوم ممارسات معلمة الروضة التعليمية لطفل المستقبل:

ممارسات معلمة الروضة التعليمية لطفل المستقبل هي العمل على توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة للنمو الشامل للطفل، مع التركيز على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية .يجب أن تكون المعلمة قادرة على تكييف الأنشطة التعليمية لتناسب احتياجات كل طفل، وتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة لتعزيز التعلم النشط وحب الاستطلاع .كما يجب أن

تكون المعلمة قدوة إيجابية للطفل، وتعمل على بناء علاقة قوية معه قائمة على الثقة والاحترام (شريف، 2024، 28). وتشمل ما يلي:

1. **التعلم النشط:** تشجيع الأطفال على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية من خلال اللعب والتفاعل مع البيئة المحيطة، مما يساعدهم على تطوير مهارات التفكير والإبداع.
2. **التعلم القائم على اللعب:** استخدام اللعب كوسيلة رئيسية للتعلم، حيث يساعد الطفل على استكشاف العالم من حوله، وتنمية مهاراته الحركية، الاجتماعية، واللغوية.
3. **التنمية الشاملة:** التركيز على تنمية جميع جوانب شخصية الطفل، بما في ذلك الجوانب العقلية، العاطفية، الاجتماعية، والجسدية، لضمان نمو متوازن.
4. **التفكير المستقبلي:** إعداد الطفل لمتطلبات المستقبل من خلال تعزيز مهارات مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، التعاون، والتكيف مع التغيرات التكنولوجية والاجتماعية.
5. **البيئة التعليمية المحفزة:** توفير بيئة آمنة ومحفزة تشجع الطفل على الاستكشاف والتعلم، مع توفير الموارد والأدوات التي تدعم نموه.
6. **التعليم المخصص:** مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وتقديم أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات واحتياجات كل طفل.
7. **التعاون مع الأهل:** تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور لضمان استمرارية التعلم ودعم نمو الطفل في المنزل والمدرسة.
8. **استخدام التكنولوجيا:** دمج التكنولوجيا المناسبة للعمر في العملية التعليمية لتعزيز مهارات الطفل الرقمية وإعداده لعالم متصل بالتكنولوجيا.
9. **تعزيز القيم والمهارات الحياتية:** تعليم الطفل القيم الأخلاقية والمهارات الحياتية الأساسية مثل الصبر، الاحترام، التعاون، والمسؤولية.
10. **التقييم المستمر:** استخدام أساليب تقييم متنوعة لقياس تقدم الطفل وتحديد احتياجاته التعليمية بشكل مستمر (قطامي، 2023، 164-165).
11. **توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة:** يجب أن تكون بيئة الروضة آمنة جسدياً ونفسياً، وتشجع على الاستكشاف والتعلم والمرح.

12. **تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية:** من خلال الأنشطة الجماعية واللعب، يتعلم الأطفال كيفية التواصل والتعاون وحل المشكلات.
13. **تنمية المهارات المعرفية:** توفير الأنشطة التي تعزز مهارات القراءة والكتابة والحساب بطرق ممتعة وجذابة.
14. **استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة:** يجب على المعلمة استخدام طرق تدريس مختلفة لتلبية احتياجات جميع الأطفال، مثل التعلم التعاوني، والتعلم الحركي، والتعلم القائم على اللعب.
15. **بناء علاقة قوية مع الطفل:** يجب أن تكون المعلمة ودودة، وداعمة، ومتقبلة، وأن تبني علاقة ثقة مع كل طفل (فهمي، 2023، 249–250).

هذه الممارسات تهدف إلى إعداد طفل المستقبل ليصبح فرداً قادراً على التكيف مع التحديات المتغيرة، ومستعداً للمشاركة الفعالة في المجتمع بشكل إيجابي.

9.2. متطلبات طلب المستقبل التعليمية:

تشمل مجموعة من العناصر التي يجب أن تُراعي لتلبية احتياجات الأطفال في عالم سريع التغير والتطور. إليك بعض النقاط الرئيسية:

1. التعليم المبتكر والمرن:

- التكيف مع التكنولوجيا: يجب أن يتعلم الأطفال كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل فعال وأخلاقي، مع التركيز على البرمجة، الذكاء الاصطناعي، وتحليل البيانات.
- التعلم الذاتي: تشجيع مهارات البحث والاستكشاف لتمكين الأطفال من التعلم مدى الحياة.
- التعليم الشخصي: توفير مناهج تعليمية تُلائم احتياجات وقدرات كل طفل.

2. تنمية المهارات الناعمة:

- التواصل والعمل الجماعي: تعزيز مهارات التواصل والحوار والتعاون مع الآخرين.
- الإبداع وحل المشكلات: تشجيع التفكير الإبداعي والابتكار لمواجهة التحديات المستقبلية.
- المرونة النفسية: تعليم الأطفال كيفية التعامل مع التغيير والفشل بثقة.

3. التركيز على القيم والأخلاق:

- المواطنة العالمية: تعزيز الوعي بالتنوع الثقافي وحقوق الإنسان والمسؤولية الاجتماعية.

- الأخلاقيات الرقمية: تعليم الأطفال كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل أخلاقي ومسؤول.
- الاستدامة: غرس مفاهيم الحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة.

4. التركيز على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM) :

- تعليم متخصص: تعميق فهم الأطفال في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
- التطبيق العملي: تشجيع التجارب العملية والمشاريع العملية لربط التعليم بالواقع (شريف، 2024، 216-217).

5. التعليم المتعدد التخصصات:

- دمج الفنون: دمج الفنون والعلوم الإنسانية مع العلوم لتعزيز الإبداع والتفكير النقدي.
- اللغات: تشجيع تعلم لغات متعددة لتعزيز التواصل والتفاهم العالمي.

6. التعليم القائم على المشاريع:

- التعلم التطبيقي: استخدام المشاريع العملية لتعزيز الفهم العميق للمفاهيم.
- التعاون مع المجتمع: إشراك الأطفال في مشاريع تخدم المجتمع لتعزيز المسؤولية الاجتماعية.

7. دعم الصحة النفسية والجسدية:

- التوازن بين الدراسة والترفيه: توفير بيئة تعليمية متوازنة تشمل الأنشطة الرياضية والفنية.
- الدعم النفسي: توفير برامج لدعم الصحة النفسية للأطفال.

8. التعليم المستمر والتحديث:

- التحديث المستمر : تحديث المناهج التعليمية لتواكب التطورات التكنولوجية والمجتمعية.
- التعليم مدى الحياة: تعزيز مفهوم التعلم المستمر بعد المدرسة.

9. التعليم الشامل:

- تلبية احتياجات الجميع: ضمان أن يكون التعليم متاحاً لجميع الأطفال بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.
- الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: توفير موارد وبرامج تعليمية خاصة.

10. الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع:

- تعزيز التعاون: تشجيع مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية.

- الأنشطة المجتمعية: إشراك الأطفال في أنشطة تخدم المجتمع لتعزيز قيم العمل الجماعي (قطامي، 2023، 189-190).

باختصار، يجب أن يكون التعليم في المستقبل مرناً، شاملاً، ومرتكزاً على تنمية المهارات التي تمكن الأطفال من التكيف مع التحديات المستقبلية والمساهمة في بناء مجتمع أفضل.

9.3. تحدّيات تطبيق المعلّم لاستراتيجيات وممارسات تعليمية مناسبة لطفل المستقبل:

في حين أن ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل فعَّالة، فإنَّ تنفيذها لا يخلو من التحديات. الوقت غير الكافي هو المشكلة الرئيسة التي يعاني منها المعلمون دائماً (Robinson, et al, 2023). وممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، على الرغم من فعاليتها، تستغرق وقتاً طويلاً. يجب على المعلمات تطوير وتصميم قاعات التعلُّم، والتي تستغرق وقتاً طويلاً. ومع ذلك، يمكن أن يكون الأمر صعباً للغاية عندما يكون المحتوى واسعاً والجدول الزمني محدوداً. هناك تحدٍ رئيس آخر وهو قاعات الأنشطة المزدحمة. يتضمن استخدام ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل عادةً عمل الأطفال في مجموعات أو بمفردهم، والعدد الكبير من الأطفال يُعيق تطبيق ذلك (Lombardi, et al, 2021). في ظل هذه الظروف، من الصعب تولي المسؤولية وإشراك جميع الأطفال في المهام العملية. يمكن أن يشغل الاكتظاظ مساحة أيضاً لممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل، لذا فإنَّ استخدام هذه الاستراتيجيات والممارسات يصبح مهمة معقدة. يمكن أن تكون المواد والموارد المحدودة أيضاً عقبة يجب التغلُّب عليها. حيث تتضمن ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل موارد تعليمية مختلفة، مثل: أدوات التعلم والتكنولوجيا والمساحة المادية في البيئة التعليمية (Lombardi, et al, 2021). قد تبدو ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل صعبة التنفيذ في البيئات التعليمية التي تفتقر إلى هذه الموارد. كما أن نقص تدريب المعلمات يشكل عائقاً كبيراً، أيضاً يتطلب تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل تغييراً في مناهج التدريس التقليدية، وقد لا تمتلك كل معلمة المهارات والمعرفة لاستخدام هذه الأساليب بشكل فعَّال (Børte, et al, 2023). وهذا يسلّط الضوء على أهمية برامج التدريب والتطوير المهني التي يمكن أن تبني كفاءات المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال في هذا الصدد. مما سبق يُمكن القول يواجه المعلمون تحديات كبيرة عند تطبيق استراتيجيات وممارسات تعليمية مناسبة لـ "طفل المستقبل". هذه التحديات تشمل مواكبة التطورات

التكنولوجية السريعة، وتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب المتنوعة، والتعامل مع تحديات التعلم عن بعد، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، والتكيف مع بيئات التعلم المتغيرة.

10. إجراءات البحث الميدانية:

10.1. منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي كأحد أنواع المناهج الوصفية من خلال مسح آراء معلمات رياض الأطفال حول أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، حيث يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع.

10.2. المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمات رياض الأطفال العاملات في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة حمص وريفها، والبالغ عددهن (505) معلمة روضة للعام الدراسي (2024– 2025م).

10.3. عيّنة البحث:

لقد جرى اختيار أفراد عينة البحث بالطّريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي، الذّي يتكون من جميع المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة والحكومية بمدينة حمص، من خلال إعداد جداول الأرقام العشوائية للعينة البسيطة في المجتمع المراد دراسته بعدما تمَّ الحصول على قوائم بأسماء المعلمات من دائرة التعليم الخاص في مديرية تربية حمص. وقد سحبت العينة بنسبة (37.42%) من المجتمع الأصلي، إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (189) معلمة من المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة والحكومية التابعة لمديرية تربية حمص، موزعة وفق الجدول الآتي:

الجدول (1) توزع أفراد عيّنة البحث وفق متغير تابعية الروضة

متغير	الفئة	عدد أفراد عينة البحث	النسبة
تابعية الروضة	حكومية	66	**%34.92**
	خاصة	123	**%65.07**
	المجموع الكلي	**189**	**%100**

الجدول (2) توزع أفراد عيّنة البحث وفق متغير المؤهل العلمي

متغير	الفئة	عدد أفراد عينة البحث	النسبة

المؤهل العلمي	إجازة جامعية	84	%44.44
	دبلوم فأعلى	105	%55.56
	المجموع الكلي	189	%100

الجدول (3) توزع أفراد عيّنة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

متغير	الفئة	عدد أفراد عينة البحث	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	75	%39.68
	من 6 إلى 15 سنة	63	%33.33
	16 سنة فأكثر	51	%26.98
	المجموع الكلي	189	% 100

. عيّنة البحث الاستطلاعية: بهدف التحقّق من وضوح بنود أداة البحث وتعليماتها، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، إذ طبقت أداة البحث على عيّنة صغيرة من المعلمات بلغت (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والخاصة، –لم تشملهن عيّنة التطبيق النهائي للبحث–، ونتيجة للدراسة الاستطلاعية، بقيت بنود أداة البحث كما هي، وكذلك التعليمات المتعلقة بها، حيث تبيّن أنّها واضحة تماماً ومفهومة لأفراد عينة البحث الاستطلاعية.

10.4. أداة البحث:

10.4.1. استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل:

– مصادر إعداد واختيار الاستبانة:

طبَّقت الباحثة استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل بعد إعداد الاستبانة في ضوء الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة، كدراسة كل من: آل سعود (2021)، الخثلان وكدسة (2024)، الفهيد وبدير (2019)، الكلثم والقحطاني (2025)؛ تتكوَّن الاستبانة من (66) بنداً. وتتوزع على سبعة محاور فرعية وفق الآتي:

الجدول (4) توزيع بنود استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل على المحاور الفرعية

م.	محاور استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل	عدد البنود	البنود
.1	المحور الأول: (تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة)	8	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8
.2	المحور الثاني: (التعامل مع الطفل باحترام)	10	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18
.3	المحور الثالث: (المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم)	10	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28
.4	المحور الرابع: (المهارات الرقمية والتكنولوجيا)	10	29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38
.5	المحور الخامس: (التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية)	10	39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48
.6	المحور السادس: (التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية)	10	49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58
.7	المحور السابع: (التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة)	8	59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66

تتم الإجابة على بنود الاستبانة بواحدة من الإجابات الخمس التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). فالبنود تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5، 4، 3، 2، 1)، على الترتيب لكل بند في بنود الاستبانة.

– صدق استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل:

1) صدق المحكمين: أجرت الباحثة صدق المحكمين بهدف التحقّق من صلاحية بنود استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، حيث عرضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة حمص وبلغ عددهم (5) محكمين، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للمحور الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل صياغة بعض بنود الاستبانة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود الاستبانة بصورتها النهائية (66) بنداً.

2) صدق البناء الداخلي: تم قياس ارتباط الدرجة الكليّة للاستبانة بالمحاور الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (5):

الجدول (5) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل

محاور استبانة البحث	معامل الارتباط بيرسون
المحور الأول: (تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة)	0.829**
المحور الثاني: (التعامل مع الطفل باحترام)	0.853**
المحور الثالث: (المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم)	0.874**
المحور الرابع: (المهارات الرقمية والتكنولوجيا)	0.813**
المحور الخامس: (التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية)	0.861**
المحور السادس: (التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية)	0.808**
المحور السابع: (التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة)	0.857**

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية دال إحصائياً إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.808 و 0.892)، الأمر الذي يدل على أنَّ استبانة التحديات التي

تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل صادقة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله.

وتمَّ حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للاستبانة بدرجات البنود الفرعية، وجاءت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (6) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والبنود الفرعية لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل

البند	معامل الارتباط بيرسون	البند	معامل الارتباط بيرسون	البند	معامل الارتباط بيرسون	البند	معامل الارتباط بيرسون
.1	**0.721	.18	**0.768	.35	**0.782	.51	**0.687
.2	**0.372	.19	**0.690	.36	**0.751	.52	**0.731
.3	**0.816	.20	**0.704	.37	**0.806	.53	**0.663
.4	**0.822	.21	**0.608	.38	**0.778	.54	**0.608
.5	**0.707	.22	**0.691	.39	**0.733	.55	**0.733
.6	**0.775	.23	**0.559	.40	**0.741	.56	**0.667
.7	**0.750	.24	**0.525	.41	**0.831	.57	**0.551
.8	**0.845	.25	**0.581	.42	**0.770	.58	**0.752
.9	**0.742	.26	**0.676	.43	**0.830	.59	**0.736
.10	**0.727	.27	**0.578	.44	**0.860	.60	**0.584
.11	**0.663	.28	**0.620	.45	**0.906	.61	**0.866
.12	**0.704	.29	**0.695	.46	**0.734	.62	**0.802
.13	**0.509	.30	**0.736	.47	**0.719	.63	**0.663
.14	**0.399	.31	**0.742	.48	**0.697	.64	**0.787
.15	**0.619	.32	**0.738	.49	**0.670	.65	**0.759

16.	**0.680	33.	**0.665	50.	**0.408	66.	**0.860
17.	**0.741	34.	**0.719				

أظهرت النتائج أنَّ قيم ارتباط الدرجة الكلية مع البنود الفرعية تراوحت ما بين (0.372 و0.906)، مما يدل على أنَّ استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل متجانسة وتتسم بصدق البناء الداخلي في قياس الغرض الذي وضعت من أجله.

- **ثبات استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل:**

تم حساب ثبات استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق الطرق التالية: (الثبات بالإعادة، وسبيرمان براون للتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ)، لذلك تمَّ تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني (13) يوماً، وجاءت النتائج وفق الجدول (7):

الجدول (7) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون للتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل

محاور استبانة درجة تطبيق ممارسات التعليم المناسبة لطفل المستقبل	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة)	0.824	0.776	0.75
المحور الثاني: (التعامل مع الطفل باحترام)	0.820	0.788	0.72
المحور الثالث: (المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم)	0.803	0.749	0.70
المحور الرابع: (المهارات الرقمية والتكنولوجيا)	0.811	0.762	0.73
المحور الخامس: (التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية)	0.847	0.816	0.76

المحور السادس: (التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية)	0.837	0.795	0.71
المحور السابع: (التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة)	0.851	0.803	0.77
الدرجة الكليّة	0.883	0.861	0.80

أظهرت النتائج أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت في الدرجة الكلية للاستبانة (0.883)، وأظهرت النتائج أنَّ معاملات الثبات وفق التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان بلغت (0.861)، وأظهرت النتائج أنَّ قيم ثبات ألفا كرونباخ في الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.80)، وهي دالة إحصائياً، وتدل على ثبات الاستبانة، وتسمح بإجراء البحث.

11. مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

11.1. نتائج أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها:

11.1.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في حمص؟

للكشف عن أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل في حمص وفق تقدير أفراد عينة البحث، تم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على آراء المعلمات لكل بند من البنود التي تضمنتها الاستبانة باستخدام الثانون الآتي:

طول الفئة= أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة – أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة/ عدد فئات تدرج الاستبانة

تم حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة في الاستبانة من أكبر قيمة (5– 1= 4)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات (5) (5/4 = 0.8)، ومن ثم إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قيمة في الاستبانة وهي (1)، للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الآخيرة، كما هو موضح بالجدول (8):

الجدول (8) تقدير / أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل/ من وجهة نظر أفراد عينة البحث

فئات قيم المتوسط الرتبي	تقدير مستوى التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل
1 – 1.8	منخفضة جداً
1.81 – 2.60	منخفضة
2.61 – 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 – 5	مرتفعة جداً

وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل

م.	محاور استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	تقدير الدرجة
1.	المحور الأول: (تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة)	34.67	8.175	4.33	1	مرتفعة
2.	المحور الثاني: (التعامل مع الطفل باحترام)	36.17	8.294	3.61	6	مرتفعة
3.	المحور الثالث: (المهارات الخاصة	38.41	9.956	3.84	2	مرتفعة

	بالإبداع في التعلُّم)					
.4	المحور الرابع: (المهارات الرقمية والتكنولوجيا)	36.84	8.594	3.68	5	مرتفعة
.5	المحور الخامس: (التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية)	31.87	8.386	3.18	7	متوسطة
.6	المحور السادس: (التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية)	38.27	10.128	3.82	3	مرتفعة
.7	المحور السابع: (التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة)	30.47	7.528	3.80	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	236.70	57.640	3.58		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ مستوى التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.58). وكانت أبرز التحديات وأكثرها ارتفاعاً بالمرتبة الأولى تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة، يليها المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم، ثمَّ التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية.

تتطلب التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل توفير دعم شامل من الجهات المعنية. هذا يشمل التدريب المستمر، توفير الموارد الكافية، وتعزيز التقدير المجتمعي لدورهن. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المناهج التعليمية مرنة وقابلة للتكيف مع التغيرات المستقبلية لضمان إعداد الأطفال بشكل مناسب.

تواجه معلمات رياض الأطفال تحديات متزايدة في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، منها :التغيرات السريعة في احتياجات الأطفال وتطورات التكنولوجيا، والحاجة إلى تطوير مهارات جديدة لمواكبة متطلبات سوق العمل المستقبلية، بالإضافة إلى محدودية الموارد والتدريب المتاح لمعلمات الروضة.

ويُمكن تفسير ارتفاع مستوى التحديات إلى نقاط عدة أبرزها: التغيرات السريعة في احتياجات الأطفال، حيث يواجه الأطفال اليوم تحديات جديدة مثل التعامل مع التكنولوجيا،

ومهارات حل المشكلات، والتفكير النقدي، مما يتطلب من المعلمات تطوير مهاراتهن وأساليبهن التعليمية لمواكبة هذه التغيرات. كما أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من حياة الأطفال، مما يتطلب من المعلمات استخدام التكنولوجيا في التعليم وتطوير مهاراتهن في هذا المجال، وهذا يتطلب تدريباً خاصاً وموارد إضافية؛ ويجب على معلمات رياض الأطفال إعداد الأطفال لمهن ووظائف قد لا توجد حالياً، مما يتطلب منهن تطوير مهاراتهن في مجالات مثل الإبداع والابتكار وريادة الأعمال، وهذا يتطلب منهن فهماً عميقاً لمتطلبات سوق العمل المستقبلية وتطوير المناهج والأساليب التعليمية المناسبة. وقد تواجه معلمات رياض الأطفال تحديات في الحصول على الموارد اللازمة لتطبيق الممارسات التعليمية الحديثة، مثل المواد التعليمية المناسبة، والملاعب المجهزة، والتكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى محدودية فرص التدريب والتطوير المهني. وقد تواجه معلمات رياض الأطفال أعباء عمل كبيرة، مما يقلل من الوقت المتاح لهن لتحضير الدروس وتطوير مهاراتهن، كما أن الزيادة في عدد الأطفال في الصفوف قد تجعل من الصعب عليهن توفير الرعاية الفردية لكل طفل؛ إضافة إلى حاجة معلمات الروضة إلى التدريب والتطوير المستمر، حيث تؤكد معلمات رياض الأطفال على أهمية التدريب المستمر والتطوير المهني لتحديث مهاراتهن وأساليبهن التعليمية، وتطوير قدراتهن في استخدام التكنولوجيا في التعليم، بالإضافة إلى تطوير قدراتهن في مجالات مثل الإبداع وريادة الأعمال.

11.2. نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

جرى اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: ((لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغير المؤهل العلمي)).

للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات المعلمات فيما يتعلق بإجاباتهن عن استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور استبانة البحث	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة	إجازة جامعية	84	31.82	8.650	187	3.327	0.001	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	27.94	7.372				
التعامل مع الطفل باحترام	إجازة جامعية	84	33.75	7.992	187	3.965	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	29.11	7.984				
المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم	إجازة جامعية	84	41.21	10.176	187	3.566	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	36.17	9.226				
المهارات الرقمية والتكنولوجيا	إجازة جامعية	84	39.14	8.814	187	3.383	0.001	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	25.00	7.988				
التحديات المتعلقة	إجازة جامعية	84	34.29	8.480	187	3.652	0.000	دالة عند

بتطلعات الطفل المستقبلية	دبلوم فأعلى	105	29.94	7.827				(0.05)
التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية	إجازة جامعية	84	41.82	9.817	187	4.530	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	35.43	9.497				
التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة	إجازة جامعية	84	32.82	7.649	187	3.999	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	28.58	6.904				
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	84	254.86	58.186	187	4.026	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم فأعلى	105	222.18	53.149				

مناقشة الفرضية: يُلاحظ من خلال الجدول (10) أن قيمة (ت) قد بلغت (4.026)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يمكن القول: يوجد فروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمات عن استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلّمات من حملة المؤهل العلمي (إجازة جامعية).

تشير الفروق في استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة تبعاً للمؤهل العلمي، لصالح المعلمات الحاصلات على إجازة جامعية، إلى أن التعليم العالي يساهم في تزويد المعلمات بمهارات ومعارف أكثر فعالية في التعامل مع

التحديات التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، مما يعزز قدرتهن على تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة للأطفال.

وتفسير هذه الفروق يمكن أن يعزى إلى عدة عوامل: المعرفة النظرية والتطبيقية: فالإجازة الجامعية غالباً ما تتضمن دراسة معمقة في مجال رياض الأطفال، مما يمنح المعلمات فهماً أعمق للمفاهيم التربوية، ويوفر لهن فرصاً لتطبيق هذه المفاهيم في بيئة عملية، كما التعليم الجامعي يعزز مهارات التفكير النقدي لدى المعلمات، مما يمكنهن من تحليل المشكلات التي تواجههن في تطبيق الممارسات التعليمية، والتوصل إلى حلول مبتكرة وفعالة، ومتابعة التعليم الجامعي إلى مراحل عليا يسهم في تطوير مهارات شخصية مهمة لمعلمات رياض الأطفال، مثل التواصل الفعال، وإدارة الصف، والعمل الجماعي، مما يعزز قدرتهن على التفاعل مع الأطفال وأولياء الأمور، كما يُساعد الدبلوم على الاطلاع على أحدث المستجدات في المجال: المعلمات الحاصلات على إجازة جامعية غالباً ما يكن أكثر اطلاعاً على أحدث الأبحاث والدراسات في مجال رياض الأطفال، مما يمكنهن من تطبيق أفضل الممارسات التعليمية. وحملة الدبلوم فأعلى قد يظهرون ثقة أكبر بالنفس وكفاءة أعلى في أداء مهامهن، مما ينعكس إيجاباً على أدائهن في الفصل وتأثيرهن على الأطفال.

باختصار، يمكن القول أن الفروق في التحديات بين المعلمات ذات المؤهل الجامعي وغيره، تعود إلى أن التعليم العالي يزودهن بأساس معرفي ومهاراتي أقوى، مما يمكنهن من التعامل بفعالية أكبر مع تحديات العمل في رياض الأطفال، وتطبيق ممارسات تعليمية أكثر ملاءمة لتلبية احتياجات الأطفال في هذا السن.

الفرضية الثانية: (لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغير عدد سنوات الخبرة).

للتحقّق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (11):

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المتوسط	F	القيمة الاحتمالية	القرار
تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة	بين المجموعات	40.640	2	20.320	0.302	0.740	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	12523.360	186	67.330			
	المجموع	12564.000	188				
التعامل مع الطفل باحترام	بين المجموعات	152.793	2	76.397	1.112	0.331	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	12780.445	186	68.712			
	المجموع	12933.238	188				
المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم	بين المجموعات	375.690	2	187.845	1.914	0.150	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	18258.119	186	98.162			
	المجموع	18633.810	188				
المهارات الرقمية والتكنولوجيا	بين المجموعات	417.800	2	208.900	2.885	0.058	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	13467.438	186	72.406			
	المجموع	13885.238	188				

التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية	بين المجموعات	420.323	2	210.161	3.054	0.055	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	12800.630	186	68.821			
	المجموع	13220.952	188				
التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية	بين المجموعات	605.559	2	302.780	3.015	0.051	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	18679.679	186	100.428			
	المجموع	19285.238	188				
التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة	بين المجموعات	113.003	2	56.501	0.997	0.371	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	10540.024	186	56.667			
	المجموع	10653.026	188				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	11240.160	2	5620.080	1.704	0.185	غير دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	613371.247	186	3297.695			
	المجموع	624611.407	188				

يُلاحظ من الجدول (11) أنَّ قيمة (F) بلغت (1.704) والقيمة الاحتمالية (0.185)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05)؛ مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية.

ويمكن تفسير ذلك أن مستوى التحديات التي تواجهها المعلمات في هذا المجال لا يختلف بشكل ملحوظ بين ذوات الخبرة الأقل وذوات الخبرة الأكبر. بعبارة أخرى، بغض النظر عن عدد سنوات خبرة المعلمة، فإنها تواجه نفس التحديات في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل. وقد يشير هذا إلى أن التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل هي تحديات عامة وثابتة، ولا تتأثر بشكل كبير بعدد سنوات الخبرة .قد تكون هذه التحديات مرتبطة بسياسات التعليم، أو المناهج الدراسية، أو الموارد المتاحة، أو طبيعة مرحلة رياض الأطفال نفسها. وقد يعني هذا أن المعلمات، بغض النظر عن سنوات خبرتهن، يعتمدن على نفس الممارسات التعليمية، سواء كانت ممارسات مناسبة أو غير مناسبة .وهذا قد يشير إلى الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية مستمرة لمعلمات رياض الأطفال، لضمان تحديث معارفهن وممارساتهن لتلبية احتياجات طفل المستقبل.

قد يكون هناك عوامل أخرى غير عدد سنوات الخبرة تؤثر على التحديات التي تواجهها المعلمات. على سبيل المثال، قد يكون مستوى تأهيل المعلمة، أو البيئة المدرسية، أو دعم الإدارة، أو حتى شخصية المعلمة نفسها عوامل أكثر تأثيراً من عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: ((لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل وفق متغير تابعية الروضة (عام/ خاص))).

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات المعلمات فيما يتعلق بإجاباتهم عن استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير تابعية الروضة (عام/ خاص)

محاور استبانة البحث	متغير تابعية الروضة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
تحديات	حكومية	66	29.18	7.496	187	0.596	0.552	غير

تطبيق مناهج الطفولة المبكرة	خاصة	123	29.93	8.536				دالة
التعامل مع الطفل باحترام	حكومية	66	31.41	8.538	187	0.284	0.777	غير دالة
	خاصة	123	31.05	8.193				
المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم	حكومية	66	38.82	10.510	187	0.409	9.683	غير دالة
	خاصة	123	38.20	9.682				
المهارات الرقمية والتكنولوجيا	حكومية	66	37.09	9.069	187	0.292	0.771	غير دالة
	خاصة	123	36.71	8.363				
التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية	حكومية	66	31.59	9.138	187	0.338	0.736	غير دالة
	خاصة	123	32.02	7.988				
التحديات المتعلقة باكتساب المهارات الحياتية	حكومية	66	39.23	10.937	187	0.952	0.342	غير دالة
	خاصة	123	37.76	9.674				
التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة	حكومية	66	29.82	7.670	187	0.866	0.388	غير دالة
	خاصة	123	30.81	7.458				

الدرجة الكلية	حكومية	66	237.14	60.527	187	0.075	0.940	غير دالة
	خاصة	123	236.47	56.283				

مناقشة الفرضية: يُلاحظ من خلال الجدول (12) أن قيمة (ت) قد بلغت (0.075)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.940) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يُمكن القول: إنه لا يوجد فروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل تبعاً لمتغير تابعية الروضة.

يشير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمات رياض الأطفال حول التحديات التي يواجهنها في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، بناءً على متغير تابعية الروضة (سواء كانت حكومية أو خاصة)، إلى أن التحديات التي يواجهها المعلمات في هذا المجال لا تختلف بشكل ملحوظ بين نوعي الروضات .بمعنى آخر، سواء كانت المعلمة تعمل في روضة حكومية أو خاصة، فإنها تواجه نفس التحديات تقريباً فيما يتعلق بتطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لمتطلبات طفل المستقبل .

وقد يعزى هذا إلى عدة عوامل، منها: تأثير المعايير المهنية: ربما تكون هناك معايير مهنية موحدة أو توجيهات عامة لمعلمات رياض الأطفال، بغض النظر عن نوع الروضة التي يعملن بها، مما يؤدي إلى تشابه التحديات. وتشابه الخصائص الديموغرافية للأطفال قد تكون الخصائص الديموغرافية للطلاب في كلا النوعين من الروضات متشابهة، مما يتطلب ممارسات تعليمية مماثلة. وقد تكون البرامج التدريبية التي تتلقاها المعلمات متشابهة، مما يساهم في توحيد مستوى الوعي بالتحديات.

وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير تابعية الروضة يشير إلى أن **التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل هي تحديات مهنية مشتركة وعالمية.** وهذه التحديات تتجاوز الحدود الإدارية والتمويلية للروضة وتنبع من طبيعة المرحلة العمرية نفسها، والمتطلبات الحديثة لتعليم الطفولة المبكرة، والضغوط المجتمعية المشتركة. لذلك، تتطلب حلولاً شاملة وموحدة تستهدف المعلمة كفرد والمهنة ككل، وليس قطاعًا محددًا دون الآخر.

تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة دراسة نعمان (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (نوع القطاع) لصالح معلمات رياض الأطفال في المدارس الأهلية، والتحديات المتعلقة بنظام الروضة وظروف البيئة التعليمية لصالح معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية.

12. مقترحات البحث والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الذي تناول التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، يمكن تقديم المقترحات الختامية التالية:

12.1. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة لمعلمات رياض الأطفال تركز على المهارات الحديثة في التعليم، مثل التفكير النقدي، الإبداع، والتعلم القائم على المشاريع.وتضمين التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم لتعزيز التعلم التفاعلي والتفاعلي.

12.2. العمل على توفير الموارد التعليمية الحديثة والمتنوعة التي تدعم تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل، وتقديم الدعم المادي والمعنوي للمعلمات لتمكينهن من تطبيق أساليب تعليمية مبتكرة.

12.3. العمل على تنظيم ورش عمل ودورات توعوية لأولياء الأمور حول أهمية الممارسات التعليمية الحديثة وكيفية دعمها في المنزل.

12.4. العمل على تحسين البيئة المادية لقاعات الأنشطة لجعلها أكثر ملاءمة لتطبيق الممارسات التعليمية الحديثة، وتوفير مساحات تعليمية مرنة تشجع على التفاعل والتعلم النشط.

12.5. القيام بمراجعة وتحديث المناهج التعليمية لضمان مواكبتها لاحتياجات طفل المستقبل، وتضمين المناهج عناصر تعزز المهارات الحياتية والاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال.

12.6. تشجيع إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول أفضل الممارسات التعليمية لرياض الأطفال.

12.7. العمل على تشجيع تبادل الخبرات والمعرفة بين المؤسسات التعليمية لتحسين جودة التعليم.

12.8. تحسين ظروف العمل للمعلمات، بما في ذلك تحسين الأجور وتوفير بيئة عمل داعمة، وتقليل العبء الإداري على المعلمات للسماح لهن بالتركيز على الجوانب التعليمية.

12.9. تشجيع المعلمات على المشاركة في المؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية لمواكبة أحدث التطورات في مجال التعليم.

12.10. العمل على إنشاء شبكات تعلم مهنية لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة بين المعلمات.

باتباع هذه المقترحات، يمكن التغلب على التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال وتمكينهن من تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة التي تساهم في إعداد طفل المستقبل بشكل أفضل.

قائمة المراجع

أ . المراجع العربية:

- آل سعود، الجوهرة بنت فهد. (2021). مهارات القرن الحادي والعشرون اللازمة لأطفال الروضة ومتطلبات اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للطفولة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(2)، 38- 66.
- الخثلان، مي عبد العزيز؛ كدسة، ثريا عبد الخالق. (2024). ممارسات معلمات رياض الأطفال لتحقيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفقاً لمعايير التعلم المبكر النمائية. *مجلة التربية (الأزهر) للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 43(203)، 305-346.
- سعادة، جودت؛ إشتية، فواز عقل؛ أبو عرقوب، مجدي. (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.
- شريف، السيد عبد القادر. (2024). *إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها*. ط13، عمان: دار المسيرة.
- فهمي، عاطف عدلي. (2023). *تنظيم بيئة تعلم الطفل*. ط4، عمان: دار المسيرة.
- الفهيد، هيفاء فهد؛ بدير، كريمان. (2019). تعامل المعلمة مع طفل الروضة باحترام وعلاقته بعادات العقل في مواقف التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 617-628.
- قطامي، يوسف محمود. (2023). *نمو شخصية الطفل*. ط1، عمان: دار المسيرة.
- الكلثم، مها إبراهيم؛ القحطاني، رحيل نايف. (2025). التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدام المنصات التعليمية في التدريس. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، DOI:10.55074/hesj.vi47.1432
- المحمدي، إيمان ساعد. (2018). واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 7(2)، 55 – 80.

- نعمان، سارة أحمد. (2019). التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال في المادرس الحكومية والأهلية بمدينة جدة. *مجلة كلية التربية*، 76(4)، 591 – 635.

ب . المراجع الأجنبية:

- Akter, S., Hasan, M. (2025). Transforming Kindergarten Education: Unpacking Teachers' Challenges and Innovative Solutions. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=5071967 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5071967
- Allehyani, S. (2023). Facing Forward: Obstacles and Implications for Kindergarten Teachers' Professional Development**.** *International Journal of Modern Education Studies,* 7(2), DOI: https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.344
- Barta, A., Fodor, L.A., Tamas, B. and Szamoskozi, I. (2022) 'The development of students' critical thinking abilities and dispositions through the concept mapping learning method – a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100481.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Proffesor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom.* John Wiley & Sons.
- Børte, K., Nesje, K., & Lilllejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28, 597-615. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746
- Frimpong, S. (2023). Kindergarten Teachers' Challenges To The Teaching Of Literacy Skills Among Kindergarteners In Shama District Of Ghana. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(09), DOI:10.47191/ijsshr/v6-i9-26
- Lombardi, D., Shipley, T. F., Bailey, J. M., Bretones, P. S., Prather, E. E., Ballen, C. J . . . ،.Docktor, J. L. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest,* 22(1), 8-43. https://doi.org/10.1177/1529100620973974.

- Monk, J., & Silman, C. (2013). *Active Learning in Primary Schools Classrooms.* Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315833484.
- Ntumi, S. (2016). hallenges Pre-School Teachers Face in the Implementation of the Early Childhood Curriculum in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education and Practice,* 7(1), 54- 62.
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., et al. (2023). Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *School Ment Health*, 15(1), 78-89. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09533-2.
- Tabura, R. (2025). Struggles Experienced by Kindergarten Teachers in Implementing Quality Education. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS,* 8(1), 338- 345.

الملحق (1)

استبانة التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق الممارسات التعليمية المناسبة لطفل المستقبل

معلومات عامة:

1- تابعية الروضة: حكومية ( ) خاصة ( )

2- المؤهل العلمي: إجازة جامعية ( ) دبلوم فأعلى ( )

3- عدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( ) من 5 – 15 سنة ( ) أكثر من 15 سنة ( )

. بنود الاستبانة:

م.	بنود الاستبانة	خيارات الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المحور الأول: (تحديات تطبيق مناهج الطفولة المبكرة):					
.1	يوجد صعوبة في فهم مناهج الطفولة المبكرة المعاصرة.					
.2	تفتقر الروضة للمواد التعليمية والتعلمية					

	الكافية لمساعدتي في تطبيق منهج الطفولة المبكرة.					
.3	حجم صفي كبير جداً بحيث لا أستطيع الالتزام بمنهج الطفولة المبكرة الحديث.					
.4	تفتقر الروضة للتدريب العملي على منهج الطفولة المبكرة.					
.5	الأطفال لا يفهمون مفاهيم التعلم عند تطبيق منهج الطفولة المبكرة					
.6	يوجد صعوبة في إشراك أولياء الأمور في تطبيق منهج الطفولة المبكرة					
.7	تفتقر مرافق الروضة لتسهيلات تطبيق منهج الطفولة المبكرة.					
.8	تبتعد إدارة الروضة عن دعمي في تطبيق منهج الطفولة المبكرة الحديث					
	المحور الثاني: (التعامل مع الطفل باحترام):					
.9	يتصف تعاملي مع الأطفال بالعدل والمساواة.					
.10	يتسم سلوكي مع الأطفال بالاحترام بغض النظر عن معتقدات الطفل.					
.11	يتسم سلوكي بالعطف والود تجاه الأطفال.					
.12	أُقدّم المساعدة للأطفال جميعهم.					
.13	أنصت إلى أفكار الأطفال جميعهم بشكل صريح.					

14.	أُدرّب الأطفال على ضبط سلوكياتهم.					
15.	أبتعد عن الشتائم واستخدام الألفاظ غير المناسبة.					
16.	أستخدم طبقة صوت محترمة ومناسبة لعمر الأطفال.					
17.	أدرّب الأطفال على تبادل الاحترام فيما بينهم.					
18.	أستخدم عبارات مهذبة مع الأطفال.					
	المحور الثالث: (المهارات الخاصة بالإبداع في التعلُّم):					
19.	أضع الأطفال في مواقف مُشكّلة وتدريبهم على التعامل معها بطرق إبداعية.					
20.	أستطيع توظيف المداخل والاستراتيجيات التدريسية الجديثة في العملية التعليمية.					
21.	أعمل على دمج مهارات القرن الواحد والعشرين ضمن مقررات لوائح إعداد معلمات الروضة قبل وفي أثناء الخدمة.					
22.	أعمل على جعل مهارات الإبداع جزءاً من البرنامج اليومي بالروضة.					
23.	أحرص على توفير بيئة تعليمية جاذبة للأطفال.					

.24	أستطيع تحقيق التوازن بين احتياجات طفل الروضة والمهارات المتطلب إكسابها له.					
.25	أُحاول أن أتيح الفرصة للأطفال للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتدريبهم على الطلاقة في ذلك.					
.26	أُثني على الأفكار والمقترحات الجديدة التي يبديها الأطفال وأوجهها.					
.27	أعمل على تعزيز ثقة الأطفال في أنفسهم بالتعزيزات المادية والنوعية.					
.28	أحرص على تطوير المقررات والبرامج التعليمية بما يتماشى مع مهارات القرن الحادي والعشرين وإحتياجات أطفال الروضة.					
	المحور الرابع: (المهارات الرقمية والتكنولوجيا):					
.29	أحاول دمج تقنيات المعلومات والاتصال في تعليم أطفال الروضة.					
.30	أعمل على تطوير مهاراتي بما يتوافق مه متطلبات القرن الواحد والعشرين ومستجداته.					
.31	أعمل على جعل توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية جزءاً من البرنامج التعليمي للروضة.					
.32	أجد صعوبة في توفير الأجهزة والأدوات					

	التكنولوجية المتطلبة بالروضة.					
33.	أُحاول تدريب الأطفال على كيفية الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في عملية التعلُّم.					
34.	أُحاول تدريب الأطفال على كيفية التمييز بين النافع والضار عند استخدام المستحدثات التكنولوجية.					
35.	أُحاول تنمية روح الرقابة الذاتية لدى الأطفال عند استعمالهم المستحدثات التكنولوجية.					
36.	أُطور نفسي من خلال مصادر بشرية أو إلكترونية.					
37.	أعمل على الاستفادة من التقنية لدعم التعاون والتواصل مع الآخرين.					
38.	أحرص على التدرُّب الذاتي لمتابعة توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.					
	المحور الخامس: (التحديات المتعلقة بتطلعات الطفل المستقبلية)					
39.	أُراعي في الممارسات التعليمية لطفل الروضة متطلبات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي.					
40.	أُراعي في الممارسات التعليمية لطفل الروضة متطلبات القرن الحادي والعشرين، مثل إكسابه مهارات حل					

	المشكلات.					
.41	أُراعي في الممارسات التعليمية لطفل الروضة متطلبات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التعاون مع زملائه.					
.42	أُراعي في الممارسات التعليمية لطفل الروضة تشجيعه على حب التعلُّم مدى الحياة.					
.43	أنمّي مهارات التعلُّم الذاتي لدى طفل الروضة.					
.44	أُراعي في الممارسات التعليمية لطفل الروضة زيادة قدراته على التكيُّف مع التغيُّرات السريعة في العالم.					
.45	أُراعي في الممارسات التعليمية تطوير قدرة طفل الروضة على التفكير المرن					
.46	أُراعي في الممارسات التعليمية تطوير قدرة طفل الروضة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين.					
.47	أُراعي في الممارسات التعليمية تطوير قدرة طفل الروضة على إدارة انفعالاته وسلوكياته في المواقف الصعبة					
.48	أُراعي في الممارسات التعليمية تطوير قدرة طفل الروضة على تنمية ذكاءاته المتعددة.					
	المحور السادس: (التحديات المتعلقة					

	باكتساب المهارات الحياتية):					
.49	أعمل على نقل ثقافة المجتمع إلى الأطفال.					
.50	أحث الأطفال على الاندماج والتفاعل الإيجابي في المجتمع.					
.51	أُدرّب الأطفال من خلال الأنشطة التعليمية على كيفية تحمُّل المسؤولية نحو أنفسهم والآخرين.					
.52	أغرس روح العمل واستشراف المستقبل لدى الأطفال.					
.53	أُشجّع الأطفال أن يكوّنوا صداقات مع زملائهم من خلال التفاعل والتعاون في الأنشطة.					
.54	أضع الأطفال في مواقف حياتية واقعية وأدربهم على التعامل الإيجابي معها.					
.55	أُدرّب الأطفال على كيفية استثمار الوقت بشكل إيجابي.					
.56	أُدرّب الأطفال على العمل الجاد من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة من خلال محاكاة نماذج واقعية حقيقية.					
.57	أُدرّب الأطفال على توظيف ما تعلّموه داخل الروضة في حياتهم اليومية من خلال النمذجة ومحاكاة الواقع.					
.58	أُدرّب الأطفال على التمييز بين صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لحقائق وبيانات					

	معطاة.					
	المحور السابع: (التحديات المتعلقة بالتقييم والمتابعة):					
.59	أعمل على توظيف التقويم بأنواعه القبلي والتكويني والختامي.					
.60	أحاول التنويع في إستراتيجيات التقويم وأدواته.					
.61	أعمل على شمولية التقويم للأطفال.					
.62	أنوّع في أساليب تزويد الأطفال بتغذية راجعة تصحيحية.					
.63	أعمل على ربط التقويم بأهداف النشاط التعليمية.					
.64	أُحاول تشخيص مظاهر الضعف والقوة في تعلُّم الأطفال منذ بدء العام التعليمي.					
.65	أعمل على صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.					
.66	أُنوّع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.					