# مجلة جامعة البعث

## سلسلة العلوم التربوية

**مجلة علمية محكمة دورية**

المجلد 44 ـ العدد 1
144 هـ – 2022 م

**الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب**
**رئيس جامعة البعث**
**المدير المسؤول عن المجلة**

| | |
|---|---|
| أ. د. ناصر سعد الدين | رئيس هيئة التحرير |
| أ. د. هايل الطالب | رئيس التحرير |

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث
**بشرى مصطفى**

| | |
|---|---|
| د. محمد هلال | عضو هيئة التحرير |
| د. فهد شريباتي | عضو هيئة التحرير |
| د. معن سلامة | عضو هيئة التحرير |
| د. جمال العلي | عضو هيئة التحرير |
| د. عباد كاسوحة | عضو هيئة التحرير |
| د. محمود عامر | عضو هيئة التحرير |
| د. أحمد الحسن | عضو هيئة التحرير |
| د. سونيا عطية | عضو هيئة التحرير |
| د. ريم ديب | عضو هيئة التحرير |
| د. حسن مشرقي | عضو هيئة التحرير |
| د. هيثم حسن | عضو هيئة التحرير |
| د. نزار عبشي | عضو هيئة التحرير |



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

**رئيس تحرير مجلة جامعة البعث**

**سورية ـ حمص ـ جامعة البعث ـ الإدارة المركزية ـ ص . ب (77)**

**ـ هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++**

**ـ موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy**

- البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

# شروط النشر في مجلة جامعة البعث

**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 B5 25×17.5.

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 ـ 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 ـ 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 ـ ثالثة ) ـ بلد النشر وتتبعها فاصلة ـ عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

**ب ـ إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:**

ـ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـ المجلد والعدد ( كتابة مختزلة ) وبعدها فاصلة ـ 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 فى مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون 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 (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

# المحتوى


| اسم البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|
| درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال المطورة | بشرى الابراهيم<br>د. منال مرسي | 32-11 |
| درجة تضمين مهارات التخطيط اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي في محتوى كتاب العلوم | د. وفاء خليفه | 68-33 |
| درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس | ديالا بلال<br>د. نجوى خضر<br>د. ألفت وطفي | 92-69 |
| دور استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة | عائده أحمد<br>د. محمد موسى | 124-93 |

| | | |
|---|---|---|
| **138-107** | | |

# درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال المطورة

**طالبة الدكتوراه: بشرى الابراهيم كلية التربية – جامعة البعث**

**اشراف االدكتورة: منال مرسي**

**الملخص باللغة العربية**

**هدفت الدراسة إلى:** تحليل محتوى مناهج رياض الأطفال المطورة لمعرفة درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية كما حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية، كما هدفت إلى معرفة دور مهارات التعلم الأساسية في ربط الطفل بالواقع ومستجداته في ظل تغيرات العصر ومستحدثات التكنولوجيا. حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل المناهج المطور لرياض الأطفال (5-6) سنوات، حيث عُدَّ السؤال وحدة التحليل الأساسية. و قامت بإعداد استمارة تتضمن مهارات التعلم الأساسية المرغوب توافرها والتي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية وزارة التربية السورية، وأظهرت النتائج بعض مهارات التعلم الأساسية المقدمة لأطفال (5-6) سنوات في منهج رياض الأطفال السورية موضوع الدراسة وجاءت كالآتي: محور التجديد والابداع وتوزعت كما يلي 1- مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ، 2- مهارات التفكير الإبداعي، بينما محور المهارات المهنية لم يتطرق المنهاج إلا لمهارة التواصل الشفهي، إضافةً إلى محور المهارات الشخصية الذي تناول فقط مهارة المشاركة ، وقد تبين من خلال التحليل أن مناهج رياض الأطفال اهتمت بمهارات التجديد والإبداع وعملت على تنميتها دون غيرها من المهارات إلا أنها أغفلت المهارة الرقمية كمهارة فرعية من مهارات التجديد والإبداع على الرغم من أهميتها في ظل متغيرات العصر والتكنولوجيا، وعلى الرغم من التطرق إلى مهارتي التواصل الشفهي والمشاركة كمهارات فرعية من المهارات الشخصية والمهنية بمقدار ضئيل، وأغفل ذكر باقي المهارات الفرعية المرتبطة بمحوري المهارات المهنية والشخصية.

وأوصى البحث بضرورة تنمية كافة مهارات التعلم الأساسية اللازمة والمناسبة لطفل الروضة ضمن المناهج المقدمة لأطفال الرياض بما يفسح المجال لتهيئتهم وإعدادهم للمراحل اللاحقة وإدماجهم في المجتمع في ظل التطور التكنولوجي للتعامل مع تحديات العصر.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات التعلم الأساسية، المناهج المطورة، رياض الأطفال

# The availability of some basic learning skills in the developed kindergarten curriculum


## Abstract

The study aimed to: analyze the content of the developed kindergarten curricula to determine the availability of some basic learning skills as identified by the researcher in the light of the views of some educators and international organizations in addition to the Syrian Ministry of Education, and also aimed to know the role of basic learning skills in linking the child to reality and its developments in light of the changes of the times. and technology innovations. Where the researcher used the descriptive analytical method in analyzing the developed curricula for kindergarten (5-6) years, where the question was considered the basic unit of analysis.

And she prepared a form that includes the basic learning skills desired to be available, which was determined by the researcher in the light of the opinions of some educators and international organizations, the Syrian Ministry of Education. As follows: 1- problem solving and decision-making skills, 2- creative thinking skills, While the axis of professional skills did not address only the skill of oral communication, in addition to the axis of personal skills, which dealt only with the skill of participation, and it was found through the analysis that the kindergarten curricula focused on the skills of innovation and creativity and worked to develop them without other skills, but they neglected the digital skill as a sub-skill Of the skills of innovation and creativity despite their importance in light of the changes of the times and technology, and despite the fact that the two skills of oral communication and participation were mentioned as sub-skills of personal and professional skills to a small extent, and neglected to mention the rest of the sub-skills related to the axes of professional and personal skills.

The research recommended the necessity of developing all the basic learning skills necessary and appropriate for the kindergarten child

within the curricula offered to the children of Riyadh, so as to allow them to prepare and prepare them for the later stages and integrate them into society in light of the technological development to deal with the challenges of the times.

**Key words**: basic learning skills, curriculum the developed, Kindergarten.

**مقدمة:**

تختلف مناهج رياض الأطفال عن مناهج المراحل الأخرى فبينما تهدف مناهج المراحل الأخرى على إكساب المتعلمين المعلومات والمهارات والخبرات بما يمكنهم من المساهمة في المجتمع بكل أبعاده، فإن مناهج رياض الأطفال تهدف إلى وضع الأسس وإرساء القواعد المناسبة لكل مناهج المراحل اللاحقة.

فقد يرى التربويون أن بناء مناهج رياض الأطفال له طابع خاص يرجع لأهمية هذه المرحلة في بناء شخصية الطفل، وبما أن رياض الأطفال لها دور مكمل في عملية التنشئة الاجتماعية وإشباع مطالب الطفولة لهذا يجب تضمين مناهج رياض الأطفال بمهارات التعلم الأساسية بما يتناسب والمرحلة العمرية وتلبي متطلباتها لكي يتمكن الأطفال من التفاعل. (الجماعين،19،2014)

حيث تعد مهارات التعلم الأساسية الطريق لزيادة قدرة الطفل على أن تتطور جنباً إلى جنب مع الاحتياجات والمتطلبات المتغيرة لسوق العمل، وزيادة الثقة بالنفس والقدرة على العمل وهو جانب أساسي في التعليم الذي يمكن الأطفال من الاستخدام الفعال للأدوات والأساليب الجديدة دون أن يقتصر على التدريب العملي للمهارات. ( Radja and al,2011,p7)

وبناءً لما سبق ذكره فإن الباحثة ترى ضرورة بناء مناهج قائمة على أسس بما يضمن تنشئة الأطفال في جميع جوانبهم الروحية والخلقية والفكرية والاجتماعية وتزويدهم بالمهارات والاتجاهات بما يجعلهم قادرين على إثبات وجودهم وتعزيز ثقتهم في ظل تغيرات المجتمع. فمناهج رياض الأطفال تعد حجر الأساس في العملية التعليمية فمن خلالها يكتسب الطفل المعلومات والمهارات والاتجاهات الاساسية والتي عن طريقها يتعرف كيفية التفاعل مع بيئته المحلية.

ففي ظل التحديات التي رافقت عدم الاستقرار والصراعات القائمة، فإن التوافق العام على إخفاق الأنظمة التعليمية برز وبشكل واسع في تحقيق النتائج اللازمة للنهوض بعملية التطوير الشخصي والاجتماعي والتي فرضتها قيود أنظمة التدريس التقليدية وتقنيات التعليم، حيث لا يحصل والأطفال والشباب عموماً على تعليم يتلاءم مع الواقع المعاصر ومتطلبات سوق العمل وهذا بدوره له آثار بعيدة المدى تتمثل في افتقار الأطفال والشباب عموماً إلى المهارات اللازمة للنجاح في الروضة وفي العمل ولأن يصبحوا أعضاء إيجابيين وفعالين في مجتمعهم. (اليونيسيف،2015، 1)

فقد أضحت الحياة في هذا العصر متعددة ومتداخلة الثقافات تتطلب مهارات جديدة في التعليم والعمل والتعامل مع الآخرين، هذه المهارات هي مفتاح ازدهار الأمم وجعل حياة الأطفال أفضل حيث تسهم برفع مستوى الأطفال وتجعلهم قادرين على التكيف مع متغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة والرفاهية للجميع.

حيث تمكن المهارات الأطفال من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية المحورية لمستويات عليا، كما أنها توفر إطاراً منظماً يضمن انخراط الأطفال في عملية التعلم ويساعدهم على بناء الثقة، وتعدهم للابتكار والقيادة في هذا العصر والمشاركة بفاعلية. (Key.2010.15)

فقد أجمع علماء التربية أن مرحلة رياض الأطفال من أنسب المراحل لتنمية مهارات الطفل المختلفة، وتعد مهارات التعلم الأساسية من أهم تلك المهارات، لما لها من دور فعال في تحقيق المبادئ التربوية وتنمية الاستعدادات الفطرية للمتعلمين حيث انها تمثل ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية. (شحاتة،2013، 438)

ومن هنا برزت الحاجة إلى إدراج مهارات التعلم الأساسية ضمن المناهج المطورة في مرحلة رياض الأطفال بما يحقق تنشئة الأطفال تنشئة قوية في جميع جوانبهم الروحية والخلقية والفكرية والاجتماعية والجسمية، وتزويدهم بالمهارات والاتجاهات التي تجعلهم قادرين على إثبات وجودهم والحفاظ على كيانهم وهويتهم الثقافية والمعرفية والإنسانية في ظل تغيرات المجتمع، لذا أردت الباحثة إلقاء الضوء على مهارات التعلم الأساسية المقدمة في مناهج رياض الأطفال المطورة لطفل (5-6) سنوات، وذلك من خلال إعداد قائمة ببعض مهارات التعلم الأساسية التي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية للتعرف على درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال المطورة ومناسبتها لمرحلة رياض الأطفال، إضافةً إلى اقتراح تصور لتقديم بعض مهارات التعلم الأساسية ضمن مناهج رياض الأطفال المطورة وفق ما حددته الباحثة.

**الشعور بالمشكلة:**

شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال ما يلي :

**1 ـ توصيات المؤتمرات التربوية :**

**ـ مؤتمر التطوير التربوي (دمشق،2019) :** الذي أكد ضرورة إدخال المهارات الأساسية المتمثلة بالتعلم وبالتوظيف وتمكين الذات والمواطنة الفعالة والتي تم إدماجها في مناهج الحلقة الأولى ولم يتم حالياً إدخالها في مناهج رياض الأطفال على الرغم من تأكيدات الدراسات والأبحاث على دور هذه المرحلة في تشكيل قاعدة معرفية تتناول مجالات الطفل التنموية كافةً.

**ـ مؤتمر اليونسكو (باريس،2009):** الذي دعا إلى إجراء أبحاث غايتها اكتشاف الفجوات والعوائق التي تعترض طريق إدماج التعليم من أجل التنمية المستدامة كما ينبغي توفير المواد الكافية للأنشطة التي ترمي إلى تعميم مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة.

**2ـ ملاحظة الباحثة**: حيث قامت الباحثة للتعرف على مدى توافر مهارات التعلم الأساسية لدى طفل الروضة بإعداد استبانة مكونة من (23) سؤال طرحت على (20) معلمة من معلمات الرياض والتي تبين من خلالها أن مستوى تضمين هذه المهارات لم يصل المستوى المطلوب، كما تبين قصور في إعداد الأطفال للحياة والعمل وقصور في تناول مهارات التعلم الأساسية وتقديمها للأطفال بغية إعدادهم إعداداً علمياً متميزاً لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

**3ـ الدرسات السابقة:**

دراسة (suto.2013) ودراسة (Griffin.2012) ودراسة (Rotherham,at.al.2009 ) ودراسة (Orngardwich,at.al.2015) والتي أكدت على ضرورة إكساب الأطفال

مهارات التعلم الأساسية من خلال الخبرات المتنوعة المقدمة لهم والمواقف المرتبطة بواقعهم واقتراح السبل لذلك.

مما سبق فإن الباحثة شعرت بضرورة دراسة وتحليل المناهج المطورة لرياض الأطفال لمعرفة مدى توافر مهارات التعلم الأساسية فيها، وتحددت مشكلة البحث بتدني مستوى مهارات التعلم الأساسية في المناهج المطورة لرياض الأطفال ما انعكس سلباً على امتلاك الأطفال لها لذا ينبغي الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

**ـ ما درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال التي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية؟**

**و يتفرع عنه الأسئلة التالية :**

أـ ما مهارات التجديد والإبداع المتضمنة في مناهج رياض الأطفال التي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية.

ب ـ ما المهارات الشخصية المتضمنة في مناهج رياض الأطفال التي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية.

جـ ـ ما المهارات المهنية المتضمنة في مناهج رياض الأطفال التي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية.

2ـ ما التصور المقترح لتضمين بعض مهارات التعلم الأساسية في محتوى مناهج رياض الأطفال المطورة.

**أهمية البحث:** من المتوقع أن يفيد البحث في المجالات الآتية :

ـ بيان أهمية بعض مهارات التعلم الأساسية التي تعد اتجاه من الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي.

ـ يساعد القائمين على عملية تطوير المناهج بالتعرف على أوجه القصور في المناهج المطورة لمرحلة رياض الأطفال.

ـ بيان ضرورة تضمين المناهج المطورة لمرحلة رياض الأطفال ببعض مهارات التعلم الأساسية.

**أهداف البحث :** يهدف البحث إلى تحقيق الآتي :

ـ تعرف مدى توافر بعض مهارات التعلم الأساسية في محتوى مناهج رياض الأطفال المطورة.

ـ ما التصور المقترح لتضمين بعض مهارات التعلم الأساسية في محتوى مناهج رياض الأطفال المطورة.

**حدود البحث:**

**حدود زمانية :** الفصل الدراسي الثاني للعام ( 2020- 2021)

**حدود موضوعية :** اقتصر البحث على الأسئلة المقدمة في كراس الفئة الثالثة كتقويم للخبرات والأنشطة لأنها الفئة التحضيرية التي تسبق دخول المدرسة، ولأن طفل هذه الفئة قد اكتسب أكبر عدد من المهارات التي تؤهله للانخراط في بيئته المحيطة.

**مصطلحات البحث و التعريفات الاجرائية :**
**مصطلحات البحث و التعريفات الاجرائية :**
مهارات التعلم الأساسية: وعرفتها (وزارة التربية السورية، 2018): بأنها القدرات الأساسية التي تمكن الأفراد من تطوير كل من المواقف والسلوكيات اللازمة للتعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح والعمل والحياة الاجتماعية.
وتعرفها الباحثة إجرائياً : بأنها قدرة الطفل الإجابة على الأسئلة المطروحة في كراس رياض الأطفال المقدم للفئة الثالثة بما يحقق مهارات التعلم الأساسية التي حددتها الباحثة في ضوء آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية.
منهج رياض الأطفال : مجموعة الخطط والأنشطة المترابطة المتكاملة الشاملة لمواقف تربوية تتركز حول الطفل بتوجيه معلمة الروضة لتحقيق أهداف الروضة في بيئة تربوية ممتعة . ( وثيقة المعايير و المخرجات التعليمية 2008- 2009).

**الإطار النظري :**
**أولاً: مهارات التعلم الأساسية :**
**مفهوم مهارات التعلم الأساسية:**

في ظل تغيرات هذا العصر والتي فرضت تحولات في كافة المجالات وخلقت المنافسة على خلق جيل يواكب هذه التغيرات ويمتلك مهارات تؤهله للحياة والعمل وتزوده بالمعارف اللازمة لوظائف المستقبل.

فقد غدا تحديد المهارات المطلوبة للتعلم أمراً ضرورياً بغية الوصول إلى جيل قادر على التعامل مع متطلبات العصر، واعتماد إطار جديد للتعلم يتضمن دفعاً متناسقاً نحو التعلم وجذباً واسع النطاق للمهارات وميثاقاً جديداً للتعلم ويستدعي الدفع نحو التعلم التركيز على سبع مجالات وهي:

1- بناء مهارات التعلم الأساسية اللازمة من الطفولة المبكرة مروراً بصفوف المدرسة الأولى لتحقيق التعلم والنجاح في المستقبل.

2- التأكد من أنَّ المعلمين ومديرات الرياض مؤهلون باعتبارهم أهم المدخلات في عملية التعلم، وأنه يتم اختيارهم بشكل جيد والاستعانة بهم بشكل فعال وتحفيزهم على التطوير المهني المستمر.

3- تحديث علم التربية وممارسات التعليم لتعزيز الاستعلام والإبداع والابتكار.

4- معالجة التحدي في لغة التعليم بالنظر إلى الفجوة المنطوقة أي (العامية) والعربية القياسية الحديثة (الفصحى).

5- تطبيق تقييمات التعلم لمتابعة تقدم الطلاب بانتظام والتأكد من أنهم يتعلمون.

6- منح فرص التعلم لجميع الأطفال بغض النظر عن الجنس والعرق والخلفية والقدرة وهذا شرط لتحسين نتائج التعلم على المستوى الوطني.

7- الاستعانة بالتقنية لتعزيز جودة التعليم وتشجيع التعلم بين الطلاب والمعلمين، وإعداد الطلاب للتعامل مع عالم ذي طبيعة رقمية. (البنك الدولي،2019، 8)

وعليه فإن وضع إطار للتعليم وتطويره يتم استناداً إلى المهارات الأساسية للتعلم والتي تعد منطلقاً لمجالات الإطار ومعاييره، بحيث تفرز المادة التعليمية أفراداً متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات، ويرتكز الإطار على تعزيز مهارات التفكير الناقد والتواصل والعمل الجماعي والإبداع وحل المشكلات والقيادة وصنع القرار والمواطنة المحلية والعالمية والريادة والمبادرة والثقافة والتمكن اللغوي.

**خصائص مهارات التعلم الأساسية:**

ـــــ إتاحة فرص التعلم لجميع الأطفال ومراعاة الفروق الفردية واكتساب هذه المهارات. -
ـــــ إتاحة المجال للطفل استخدام الأدوات المناسبة للتمكن من مهارات التعلم وممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة.
ـــــ ارتباط التعلم بعلاقات وتفاعلات ذات معنى إضافةً إلى ارتباطها بواقعه وذلك بتقديم أمثلة وتطبيقات وخبرات من الحياة. (حسن،2015، 206)
وترى الباحثة بأنَّ مهارات التعلم الأساسية تتسم بما يلي:
- استخدام مهارات التفكير بأشكالها في المواقف التي تعرض عليهم بما يعكس فهمهم ويجعلهم متعلمين ذاتيين يتحملون المسؤولية.
- استخدام المهارات اللازمة للتعبير عن الأفكار التي يريدون إيصالها بشكل يعكس قدرتهم على المشاركة الفاعلة.
- ربط الجانب المعرفي بمواقف من الواقع بطرق جديدة ومبتكرة ومساعدتهم على توسيع مداركهم.

**أهمية مهارات التعلم الأساسية :** حددها (الحربي وجبر،2016، 26)

أ- تمكن من إنجاز العديد من الأهداف المهمة التي يطمع الخبراء في تحقيقها لدى المتعلمين، كما تمكنهم من المساهمة في عالم العمل، والحياة المدنية، والمشاركة الفاعلة في المجتمع، وحل مشكلاته بأسلوب علمي.

ب ـ تساعد على فهم المواد الدراسية، وربطها معاً من أجل تنمية التفكير وبناء أفكار جديدة، واستخدام أدوات المعرفة والتقنية لواصلة التعلم مدى الحياة.
ت ـ من خلالها يصبح المتعلمين قادرين على العيش في بيئة تقنية وإعلامية، وثورة معلوماتية، زالت فيها الحواجز الثقافية والجغرافية.
ث ـ حتّمت على المتعلمين أن يصبحوا جزءاً من مهارات التفكير والوعي والإيجابية في التعامل مع الآخرين.
وترى الباحثة أن لمهارات التعلم الأساسية في مرحلة رياض الأطفال دور مهم في إعداد الأطفال لمواجهة التغيرات وتهيئتهم للمستقبل والاكتشافات والتقنيات غير المألوفة، وتمكنهم من مواصلة التعلم والإبداع والوصول إلى المعرفة واستخدامها بشكل أمثل وحل المشكلات والقضايا التي تواجههم مع الآخرين بشكل فعال وايجابي.
تنمية المهارات لدى طفل الروضة:
تعد المهارات ضرورة ملحة ليتمكن الطفل من التفاعل بإيجابية مع البيئة التي يعيش فيها والتعامل مع متغيرات الحياة ومتطلباتها، ونظراً لما لمناهج رياض الأطفال من طابع خاص يرتبط بأهمية المرحلة في حياة الفرد، فدورها المكمل في عملية تنشئة الطفل اجتماعياً وإعداده للحياة وإشباع مطالب الطفولة، وجب تضمين المهارات فيها بما يتناسب مع هذه المرحلة ويلبي متطلباتها لكي تمكن الطفل من التفاعل بما يحقق الاندماج في المجتمع في ظل هذا الكم الهائل من التغير السريع.
ويعد الاهتمام بالمهارات من أهم الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي، فقد تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم الذي يهدف إلى تنميتها سعياً إلى إعداد الطفل إعداداً شاملاً للحياة، كما أكد العلماء على أهمية تضمين المهارات في المناهج باعتبارها من أهم نواتج التعلم المهمة والرغوب إكسابها للمتعلمين في أية مرحلة دراسية لأن الأطفال يحتاجون لهذه المهارات في جميع مراحل حياتهم بل وفي جميع أمورهم الحياتية من أجل تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة. (فراج،2019، 620)
فالهدف من إكساب الطفل للمهارات هو تحقيق الاستقلال الذاتي والاستمتاع بوقت الفراغ والابداع والتمتع والتفاعل مع الآخرين بنجاح، ومن بين المهارات المهمة للطفل تتركز في المجالات الجسمية والحركية والعقلية والاجتماعية، وحتى نضمن وصول المهارة للطفل وتقبلها بنجاح يجب أن تكون الأنشطة مناسبة لإمكاناته العقلية والجسدية وأن تكون الأمثلة واقعية من حياة الطفل لكي يسهل ربطها بواقعه وتطبيقها. (الجماعين، 2014، 22)

**مناهج رياض الأطفال:**

**مفهوم مناهج رياض الأطفال:**

تعد مناهج رياض الأطفال الأساس الذي تبنى عليه شخصية الطفل، من خلال المعارف والمهارات والقيم والتعميمات والنظريات التي تقدم بغرض تحقيق أهداف المنهج.
حيث كانت أهداف التربية في البداية تنحصر في الجانب المعرفي والتحصيلي فقط أي ان أهداف التربية تزويد المتعلم بالمعرفة المتعلقة بالتراث الإنساني والحضاري للإنسان عن طريق حشو أذهان المتعلمين بالحقائق والمعلومات الجامدة باستخدام طرق الحفظ والتلقين، إلى أن أصبح المنهج يمثل الإطار المنظم الذي يضم المحتوى المقدم للأطفال

والعمليات التي يحققون من خلالها أهدافاً محددة وادوار المعلم التي تساعد في السياق الذي تتم من خلاله عملية التعليم والتعلم. (الحبيب والهولي،2009، 80، 81)
فمناهج رياض الأطفال ليست كمناهج المراحل اللاحقة فهو لا يقوم على مناهج دراسية محددة، وإنما يعتمد بصورة أساسية على النشاط الذاتي للطفل ويتيح له الفرصة لتنمية حواسه ومداركه وإشباع حاجاته وأن يساهم مساهمة فعالة في اكتشاف ميوله ومواهبه وتهذيب هذه المواهب وتنميتها مما يحقق له نمواً مستمراً وراحة نفسية ويثيره لمزيد من العمل والتعلم. (الياس ومرتضى،2015، 32)

**أهمية مناهج رياض الأطفال:**
تحتل مناهج رياض الأطفال أهميتها من أهمية المرحلة التي وضعت لها، ومن خلال ما تقدمه بشكل يعكس الواقع ومتطلباته والحرص على تحقيق احتياجات الأطفال بشكل يتسم بالمرونة والتكيف وتحسين نتائج المعرفة على المدى البعيد.
حيث تشتق مناهج رياض الـأطفال أهميتها من أهمية المرحلة العمرية (3-6) سنوات في ذاتها، وما يمكن ان تحققه من فوائد أو يترتب عليها من آثار في تشكيل الشخصية الإنسانية، ذلك أن المنهج هو الترجمة الواقعية لفلسفة التربية وأهدافها ورسالتها في خدمة الفرد والمجتمع. (جاد،2006، 27)
ولا تقف حدود مناهج رياض الأطفال عند إكسابهم مفاهيم مناسبة عن بيئتهم وتكوين بعض المهارات لديهم، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى تكوين الميول والاتجاهات الإيجابية لديهم تجاه بعض القضايا التي تهم المجتمع، ذلك لأن ما يكونه الأطفال من اتجاهات في سني حياتهم الأولى يكون له آثار عميقة في نفوسهم يتمسكون بها بحيث يصبح تعديلها أمراً عسيراً. (إلياس ومرتضى،2015، 35)
**منهج البحث :** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى كراس الفئة الثالثة المقدم لطفل ( 5- 6 ) سنوات على ضوء ما حددته الباحثة للتعرف على درجة توافر مهارات التعلم الأساسية فيها.
**مجتمع البحث:** منهج رياض الأطفال الفئة الثالثة.
**عينة البحث:** تشمل الأسئلة الموجودة ضمن كراس رياض الأطفال (الفصل الأول والثاني) للفئة الثالثة.

**الجدول (1) يصف محتويات كراس رياض الأطفال**

| الفصل | عناوين الخبرات | عدد | الفصل | عناوين الخبرات | عدد |
|---|---|---|---|---|---|

| الدراسي | | الأسئلة | الدراسي | | الأسئلة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | أنا وروضتي | 45 | الثاني | وسائل النقل والاتصالات | 29 |
| | الخريف | 17 | | النباتات | 29 |
| | أسرتي وبيتي | 24 | | الحيوانات | 49 |
| | غذائي وصحتي | 29 | | الربيع | 16 |
| | الشتاء | 15 | | الكون والطبيعة | 41 |
| | وطني | 29 | | الصيف | 14 |
| | | | | المهن | 15 |
| | | | | الأعياد | 12 |

**أداة التحليل :** لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد استمارة ببعض مهارات التعلم الأساسية الواجب توافرها في كراس رياض الأطفال المقدم لأطفال (5-6) سنوات على ضوء ما حددته الباحثة واكتفت الباحثة بمجموعة المهارات حيث شملت على: مهارات التجديد والإبداع و تتضمن (4) مهارات فرعية والمهارات الشخصية و تتضمن (4) مهارات فرعية و المهارات المهنية و تتضمن (4) مهارات فرعية ، باعتبارها المهارات الأكثر أهمية لأطفال هذه المرحلة المبكرة و بما يتناسب مع أهداف التربية لهذه المرحلة العمرية.

**صدق التحليل:** للتأكد من صدق أداة التحليل قامت الباحثة بعرض استمارة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين، واشتملت الأداة على هدف التحليل وفئاته الرئيسية والفرعية ووحدات التحليل ومعيار التحليل للتعرف على آرائهم في إمكانية استخدام هذه الاستمارة واعتمادها أداة للتحليل في تحليل المحتوى و كذلك مناسبة هذ المهارات لطفل الروضة (5-6) سنوات، بعد جمع آراء المحكمون وتحليلها تم حساب النسب المئوية للتكرارات، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (87.5% ـــ 94.3%)، وأجمع المحكمون على وضوح عبارات القائمة، تعديل صياغة بعض البنود، دمج مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار معاً.

**ثبات التحليل:** قامت الباحثة بالتأكد من ثبات التحليل من خلال حساب معامل الاتفاق بين التحليلين االأول و الثاني، حيث قامت الباحثة بإعادة التحليل بفاصل زمني بين التحليلين أسبوعين ، تم تحليل الأسئلة المتضمنة في كراس الفئة الثالثة للفصلين الأول والثاني مرتين بفارق أسبوعين فكان عدد التكرارات في المرة الأولى (530) وفي المرة الثانية (526) وبذلك تكون عدد مرات الاتفاق (526)، ثم قامت الباحثة بحساب درجة الثبات باستخدام

معادلة كوبر وهي $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد عدم الاتفاق}} \times 100$

فكانت نسبة الاتفاق = 0.9%

ـ وعزت الباحثة نقاط الاختلاف إما لطريقة صياغة السؤال المقدم ضمن كراس رياض الأطفال ، وإما اعتماد الباحثة على الفكرة و ليس االصياغة .

ولإيجاد ثبات تحليل الاستمارة قامت الباحثة بعملية التحليل مع باحثة أخرى، وذلك بعد الاتفاق على جميع الإجراءات الخاصة بالتحليل، وبعد ذلك تم استخراج الثبات بين المحللين

بتطبيق معادلة هولستوي و التي تأخذ الصورة التالية :

معامل الثبات = عدد الوحدات التي يتفق المحللان على تحليلها ×2

عدد وحدات التحليل الأول + عدد وحدات التحليل الثاني

$$= \frac{2\times526}{530+526} = 0.99$$

وهي نسبة عالية لمعامل الثبات يمكن الوثوق بها كدليل على ثبات عملية التحليل، والجدول الآتي يبين نتائج تحليل المحللين

**جدول (2) النسبة المئوية لمعامل الثبات لتحليل الباحث وتحليل المحلل الثاني**

| التكرار عند المحلل الأول | التكرار عند المحلل الثاني | عدد الوحدات المتفق عليها | عدد الوحدات المختلف عليها | معامل الاتفاق بين المحللين |
|---|---|---|---|---|
| 530 | 526 | 526 | 4 | %0.99 |

**خطوات التحليل :** اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، واعتبرت السؤال وحدة التحليل بهدف معرفة درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية فيها، و ذلك لأنها أكثر الوحدات التي تتناسب مع موضوع البحث خاصة لهذه المرحلة من العمر ، حيث يلعب طرح السؤال دوراً هاماً في تقويم الخبرات، و قد عدَّ السؤال وحدة لعملية التحليل ، حيث يتضمن تقويماً لشيء ما أو يشير إليه بصفة مرغوب أو غير مرغوب فيه، و قد تم إعطاء المهارات جميعها تقديراً كمياً متساوياً ، حيث تم إعطاء كل سؤال وزناً واحداً أي وحدة قيمية واحدة ، كما اعتبرت المهارة الواردة المعطوفة قيمة مستقلة ، وقد صممت استمارة تحليل المحتوى لرصد تكرارات ظهور فئات التحليل في مجموع الأسئلة، و قد تم تحليل الأسئلة على النحو التالي:

1- تم قراءة كل سؤال قراءة هادفة لبيان المهارة التي يقوم على تقويمها.

2- تم تقسيم ورقة العمل إلى أسئلة حيث السؤال هي وحدة التحليل على اعتبار كل سؤال يُقوم مهارة .

3- جمعت التكرارات التي حصلت عليها كل مهارة منفردة ، ثم جمعها ضمن المجموعة المهارية التي تنتمي إليها.

4- جمعت التكرارات التي تنتمي إلى كل مهارة في الخبرة الواحدة ، و من ثم في مجموع المهارات بحيث أصبح لدينا جدول للمهارات يتضمن مجموع التكرارات أمام كل مهارة .

**المعالجة الاحصائية:** ليحقق البحث أهدافه قامت الباحثة باستخدام التكرارات و النسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث.

**نتائج الدراسة الميدانية:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف بعض مهارات التعلم الأساسية المقدمة لطفل (5 - 6) في كراس رياض الأطفال الفئة الثالثة وقد اعتمد للتعرف عليها من خلال الأسئلة المتضمنة

في الكراس كتقويم للأنشطة والخبرات المقدمة للأطفال حيث تضمن كل سؤال تقويم لمهارة من مهارات التعلم الأساسية، علماً أن بعض الأسئلة لم تكن تحمل في مضمونها أية صيغة للتعرف على مدى توافر أي من مهارات التعلم الأساسية.

**جدول (3) يبين مهارات التعلم الأساسية والمهارات الفرعية ونسبتها بالنسبة للقائمة ككل**

| مهارات التعلم الأساسية | عدد المهارات الفرعية | نسبتها |
|---|---|---|
| مهارات التجديد والإبداع | 4 | %98.09 |
| المهارات المهنية | 4 | %0.19 |
| المهارات الشخصية | 4 | %1.52 |

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

1 ـ للتعرف على درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية المناسبة للطفل على ضوء ما حددته قامت الباحثة بوضع قائمة بمهارات التعلم الأساسية المناسبة لطفل الروضة حيث راجعت الباحثة بعض آراء بعض التربويين والمنظمات الدولية إضافة إلى وزارة التربية السورية المتعلقة بمهارات التعلم الأساسية عامة، ومهارات التعلم الأساسية في المناهج التعليمية المقدمة لمرحلة رياض الأطفال خاصة فيما يتعلق بمهارات التعلم الأساسية، وأهداف التربية في هذه المرحلة ، بغية تعرف معايير مهارات التعلم الأساسية المناسبة لطفل الروضة، حيث تقوم رياض الأطفال بوظيفة أساسية ينمي الطفل من خلالها المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية والتي عن طريقها يتعرف كيفية التفاعل مع بيئته المحلية.

ـ وللتعرف على درجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية المقدمة في كراس رياض الأطفال لطفل (5. 6) سنوات على ضوء ما حددته الباحثة، قامت الباحثة بتحليل مضمون الأسئلة

**جدول رقم (4) استمارة تحليل مضمون الأسئلة في المناهج المطور لرياض الأطفال**

| | مهارات التعلم الأساسية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| | **مهارات التجديد والإبداع** | 516 | %98.09 |
| | **التفكير الابتكاري** | 2 | %0.38 |
| 1 | يطرح فكرة جديدة للحل. | 0 | 0 |
| 2 | يفسر سبب اختيار الفكرة المطروحة. | 0 | 0 |
| 3 | يتناقش مع الأطفال الآخرين حول فكرته. | 0 | 0 |
| 4 | ينفذ فكرته مع الأطفال الآخرين. | 0 | 0 |
| 5 | يقيم فكرته بمشاركة الأطفال الآخرين. | 0 | 0 |
| 6 | يتعامل مع الموقف بإيجابية. | 0 | 0 |
| 7 | يكون رأيه عن الموقف أمامه. | 2 | %0.38 |
| | **التفكير الإبداعي** | 188 | %35.80 |
| 8 | يعبر عن الموقف أمامه. | 16 | %8.51 |
| 9 | يقترح نهاية لموقف عرض أمامه. | 20 | %10.63 |
| 10 | يعطي أكثر من طريقة للوصول إلى الحل. | 35 | %18.61 |
| 11 | يرتب أفكار حل الموقف بشكل صحيح. | 40 | %21.27 |
| 12 | يربط الأفكار بالموقف الذي يعترضه ربطاً صحيحاً. | 20 | %10.63 |
| 13 | يشارك رفاقه المعطيات التي يتطلبها الموقف. | 19 | %10.10 |
| 14 | يشارك رفاقه في التوصل إلى حل الموقف أمامه. | 18 | %9.57 |
| 15 | يحدد معطيات حل الموقف. | 20 | %10.63 |
| | **حل المشكلات واتخاذ القرار** | 326 | %62.09 |
| 16 | يحدد الأشياء التي تدل على وجود مشكلة | 36 | %11.04 |
| 17 | يقترح أفكار لحل المشكلة. | 40 | 12.26 |
| *18* | يحدد وجه الشبه بين الحل المطروح والمشكلة. | 35 | %10.73 |
| 19 | يرتب الأفكار المطروحة للوصول إلى الحل. | 46 | %14.11 |
| 20 | يميز المعلومات المرتبطة بالمشكلة عن غيرها. | 44 | %13.49 |
| 21 | يصنف المعلومات المرتبطة بالمشكلة حسب أهميتها. | 50 | %15.33 |
| 22 | يذكر الهدف الي يريد الوصول إليه. | 28 | %8.58 |
| 23 | يعبر عن الهدف الذي يسعى إليه بعبارات واضحة. | 22 | %6.74 |
| 24 | يذكر النتائج المتوقعة من الحل. | 25 | %7.66 |
| | **المهارة الرقمية** | 0 | 0 |
| 25 | يستخدم لوحة المفاتيح في إدخال الحروف بطريقة صحيحة. | 0 | 0 |
| 26 | يتعرف طريقة استخدام الفأرة. | 0 | 0 |
| 27 | يتعرف أيقونة البرنامج الرقمي المطلوب. | 0 | 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 28 | يتعرف طريقة الدخول إلى البرنامج الرقمي المطلوب. | 0 | 0 |
| 29 | يتنقل ضمن البرنامج الرقمي للوصول إلى المعلومة. | 0 | 0 |
| 30 | يصل إلى الحل المطلوب بالمحاولة والخطأ. | 0 | 0 |
| | **المهارات المهنية** | 1 | %0.19 |
| | **المشاركة** | 1 | %0.19 |
| 31 | يحدد الهدف من المشاركة. | 0 | 0 |
| 32 | يخطط لتنفيذ المهام الموكلة إليه. | 0 | 0 |
| 33 | يعبر عن رأيه في الأنشطة المقدمة له. | 0 | 0 |
| 34 | يتعامل بمرونة مع الصعوبات ضمن الأنشطة. | 0 | 0 |
| 35 | يبدي رغبة في مشاركة الأطفال الآخرين الأنشطة. | 1 | %0.19 |
| 36 | ينفذ مع الأطفال الآخرين الأنشطة. | 0 | 0 |
| 37 | يفسح مجالاً للأطفال الآخرين في المشاركة. | 0 | 0 |
| 38 | يشارك الأطفال الآخرين في فكرة يطرحها. | 0 | 0 |
| | **العمل في فريق** | 0 | 0 |
| 39 | يشارك الأطفال الآخرين تقسيم مهام النشاط. | 0 | 0 |
| 40 | ينفذ المهام الموكلة إليه بما يضمن نجاح النشاط. | 0 | 0 |
| 41 | يساعد الأطفال الآخرين بعد الانتهاء من مهامه. | 0 | 0 |
| 42 | يبدي رغبة في استمرارية العمل. | 0 | 0 |
| 43 | يذكر طرقاً مساعدة في إنجاز العمل بوقت أقل. | 0 | 0 |
| 44 | يتناقش مع الأطفال الآخرين حول الخيارات المتاحة. | 0 | 0 |
| 45 | يتبادل المهام مع الأطفال الآخرين برضا. | 0 | 0 |
| | **احترام التنوع** | 0 | 0 |
| 46 | يبادر في مشاركة الأصغر منه في اللعب. | 0 | 0 |
| 47 | يبدي رغبة في تقبل المهام الموكلة إليه. | 0 | 0 |
| 48 | يظهر الاحترام للأطفال الآخرين بغض النظر عن تصرفاتهم وألفاظهم. | 0 | 0 |
| 49 | يظهر تقبلاً لاختلاف الآراء مع الأطفال الآخرين. | 0 | 0 |
| 50 | يظهر مرونة في التعامل مع الاختلاف ضمن الفريق | 0 | 0 |
| 51 | يفعل الاختلافات في الفريق لإبداع أشياء جديدة. | 0 | 0 |
| | **التفاوض** | 0 | 0 |
| 52 | يناقش الأطفال الآخرين بأسلوب حوار جيد. | 0 | 0 |
| 53 | يطرح أفكاره بشكل يضمن استمرار النقاش البناء. | 0 | 0 |
| 54 | يستخدم أسلوب الإقناع للدفاع عن فكرته. | 0 | 0 |
| 55 | يقنع الطرف الآخر في الفكرة التي يطرحها باستخدام الأدلة المناسبة. | 0 | 0 |
| 56 | يتقبل عدم الاتفاق مع الطرف الآخر في الأفكار المطروحة. | 0 | 0 |
| 57 | يستخدم أسلوب الحوار بفاعلية بما يضمن فض النزاع. | 0 | 0 |
| | **المهارات الشخصية** | 8 | %1.52 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **التواصل الشفهي** | 8 | %1.52 |
| 58 | يتبادل المعلومات مع الأطفال الآخرين. | 8 | %1.52 |
| 59 | يتقبل الاختلاف في الآراء مع الأطفال الآخرين. | 0 | 0 |
| 60 | يعبر عما يريد لفظياً وغير لفظياً. | 0 | 0 |
| 61 | يكون قريباً من الآخرين أثناء التواصل. | 0 | 0 |
| 62 | يستمع إلى الأطفال الآخرين بإيجابية. | 0 | 0 |
| 63 | يتفاعل مع الأطفال الآخرين أثناء التواصل بإيجابية. | 0 | 0 |
| | **الاستدامة البيئية** | 0 | 0 |
| 64 | يذكر خطوات الحفاظ على البيئة حوله. | 0 | 0 |
| 65 | يذكر تأثير المخلفات على البيئة. | 0 | 0 |
| 66 | يحدد طرق التخلص من المخلفات. | 0 | 0 |
| 67 | يصنف المخلفات التي يمكن تدويرها. | 0 | 0 |
| 68 | يذكر طرق الحفاظ على الموارد البيئية. | 0 | 0 |
| 69 | يشارك في الأنشطة البيئية المقامة في الروضة. | 0 | 0 |
| 70 | يبدي رغبة في المحافظة على الموارد البيئية. | 0 | 0 |
| | **التنميط الصحي** | 0 | 0 |
| 71 | يعدد الأساليب المتبعة في الحفاظ على النظافة الشخصية. | 0 | 0 |
| 72 | يذكر ضرورة التنويع في الأغذية. | 0 | 0 |
| 73 | يبدي رغبة في الالتزام بالوجبات الغذائية. | 0 | 0 |
| 74 | يلتزم بالإجراءات الوقائية للحفاظ على صحته. | 0 | 0 |
| 75 | يبدي رغبة في الالتزام بإجراءات الحفاظ على الصحة. | 0 | 0 |
| 76 | يفسر للأطفال الآخرين ضرورة الالتزام بالإجراءات الوقائية للحفاظ على الصحة. | 0 | 0 |
| | **المسؤولية القانونية** | 0 | 0 |
| 77 | يميز بين المسموح والممنوع. | 0 | 0 |
| 78 | يطبق قواعد الروضة بالتزام. | 0 | 0 |
| 79 | يلتزم بدوره أثناء القيام بالأنشطة. | 0 | 0 |
| 80 | يشارك رفاقه في وضع قوانين الأنشطة. | 0 | 0 |
| 81 | يذكر كيفية المحافظة على ممتلكات الروضة. | 0 | 0 |
| 82 | يبدي احتراماً لقوانين الأنشطة. | 0 | 0 |
| 83 | يمارس دوره في اللعبة وفقاً للقواعد الموضوعة. | 0 | 0 |

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

**النتائج المتعلقة بدرجة توافر بعض مهارات التعلم الأساسية المقدمة لطفل (5 - 6) سنوات في كراس رياض الأطفال لطفل (5. 6) سنوات.**

و من خلال تحليل مضمون الأسئلة تبين أن مجموعة الأسئلة المقدمة لأطفال (5-6) سنوات في كراس رياض الأطفال موضوع الدراسة تضمنت (3) مهارة أساسية، و قد جاءت مهارات التجديد والإبداع في المرتبة الأولى من بين مجموعة مهارات التعلم الأساسية الأخرى حيث حصلت على تكرار مقداره (326) مهارة بنسبة مئوية مقدارها (98.09%)، تبعتها المهارات المهنية حيث حصلت على تكرار مقداره (8) مهارات بنسبة مئوية مقدارها (1.52%) ، ثم المهارات الشخصية بتكرار مقداره(2) مهارة بنسبة مئوية مقدارها (0.19 %) ، وقد تبين من خلال التحليل أن مناهج رياض الأطفال اهتمت بمهارات التجديد والإبداع وعملت على تنميتها دون غيرها من المهارات إلا أنها أغفلت المهارة الرقمية كمهارة فرعية من مهارات التجديد والإبداع على الرغم من أهميتها في ظل متغيرات العصر والتكنولوجيا، وعلى الرغم من التطرق إلى مهارتي التواصل الشفهي والمشاركة كمهارات فرعية من المهارات الشخصية والمهنية بمقدار ضئيل إلا ان المنهج أغفل تنمية بقية المهارات الشخصية والمهنية كأساس لمواكبة الطفل القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة كمفتاح للتعامل مع متطلبات الواقع ومستجداته.

**النتائج المتعلقة بدرجة توافر مهارات التجديد والإبداع في مناهج رياض الأطفال.**

حظيت بالمرتبة الأولى مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار من بين مجموعة مهارات التجديد والابداع في الأسئلة موضوع الدراسة موضوع الدراسة حيث حصلت على تكرار مقداره (326) و بنسبة مئوية مقدارها (62.09%) وجاءت في المرتبة الثانية مهارة التفكير الابداعي بتكرار مقداره (188) و بنسبة مئوية (35.80%) ، وجاءت في المرتبة الثالثة مهارة التفكير الابتكاري المرتبة الأخيرة من بين مجموعة مهارات التجديد والابداع موضوع الدراسة حيث حصلت على تكرار مقداره (2) و نسبة مئوية مقدارها (0.38%)

**النتائج المتعلقة بدرجة توافر المهارات الشخصية في مناهج رياض الأطفال.**

بينت النتائج أن مهارة التواصل الشفهي حظيت بتكرار مقداره (2) ونسبة مئوية مقدارها (1.52%) من بين المهارات الشخصية في حين لم تحصل باقي المهارات الشخصية على أي تكرار.

**النتائج المتعلقة بدرجة توافر المهارات المهنية في مناهج رياض الأطفال.**

حظيت مهارة المشاركة في الأسئلة موضوع الدراسة حيث حصلت على تكرار مقداره (2) وبنسبة مئوية مقدارها (0.19%)، ولم تحظى بقية المهارات المهنية على تكرار في الأسئلة المقدمة في كراس رياض الأطفال.

**مناقشة النتائج وتفسيرها:**

ويتبين من النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال تحليلها مضمون الأسئلة المقدمة في كراس رياض الأطفال لأطفال (5. 6) سنوات أن مجموعة الأسئلة موضوع الدراسة تتضمن (12) مهارة تعلم أساسية تشتمل على مجموعة مهارات التجديد والإبداع والمهارات الشخصية والمهارات المهنية ولكن تفاوت توزيع تفاوت توزيع المهارات على الأسئلة المطروحة، في حين لم تحصل بعض المهارات الفرعية على أي تكرار ضمن الأسئلة.

يتبين من النتائج ضعف في إدخال مهارات التعلم الأساسية ضمن مناهج رياض الأطفال بالرغم من أهميتها وضرورة إكسابها لطفل الروضة، فمارات التعلم الأساسية كلٌّ متكامل

لا يتجزأ ولا يمكن الفصل بينها وتنمية جانب على حساب جانب آخر، فالتكاملية بين جوانبها هي التي تجعل الطفل أكثر اندماجيةً وانخراطاً في المجتمع ليتمكن من مواكبة التطورات والتغيرات التكنولوجية الحاصلة.

ففي حين كان الاهتمام منصباً على مهارات التجديد والإبداع باعتباره عملية جوهرية تعزز التعلم الذاتي بشكل يسهم في دمجه في المجتمع إلا أن المنهج أغفل المهارة الرقمية كمهارة فرعية من مهارات التجديد والإبداع على الرغم من أهميتها في ظل تغيرات التكنولوجيا والتي أصبح لزاماً على الطفل مواكبتها ليتمكن من الانخراط الفعلي في سوق العمل، وجاءت بقية مهارات التعلم الأساسية بمحوريها الشخصية والمهنية بنسبة ضئيلة ولم يتم التطرق إلى بقية مهارات التعلم الأساسية دون الاهتمام إليها كضرورة في ظل تغيرات هذا العالم وبشكل يحقق تعلم مدى الحياة ويصبحوا أعضاء إيجابيين وفعالين في المجتمع.

وترى الباحثة أنه من الأهمية بمكان ضرورة إدماجها في مناهج رياض الأطفال لما تمتاز به هذه المرحلة من خطورة تتطلب الاهتمام بها وتحسين مخرجاتها وتطويرها بشكل مستمر بما يسهم في بناء جيل يتسم بالكفاءة والتميز للتعامل مع تحديات العصر.

**وللإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتضمين مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال المطورة؟**

تقترح الباحثة عدة أمور:

1- إدخال مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال من خلال إعادة النظر في المهارات التي يحتاجها الأطفال لإعدادهم إعداداً مناسباً للحياة والعمل بما يواكب متغيرات العصر.

2. وضع إطار متكامل يشمل مناهج رياض الأطفال المطورة وبيئة التعلم والمعلم والأطفال.

3. الاستفادة من خبرات الدول في كيفية تضمين مهارات التعلم الأساسية في مناهج رياض الأطفال المطورة.

4. إعداد الدورات التدريبية لكافة العاملين في الرياض بما يحقق التكامل في تنفيذ المهارات بما يواكب متغيرات العصر.

5. تصميم بيئة تعلم مناسبة لطبيعة المهارات ومتطلباتها بما يمكن الأطفال من التعلم في سياق عالم حقيقي واقعي من خلال المشروعات وتطبيقات العمل.

6- توفير فرص للأطفال ليصبحوا منتجين للمعرفة إلى جانب كونهم مستهلكين لها، وذلك من خلال توفير الفرص لبناء ونشر المعرفة وإسهامهم في حل مشكلات تتطلب منهم مهارات التفكير العليا وتطبيقها ليصلوا إلى معارف جديدة.

7. مشاركة الأطفال الأنشطة والخبرات بما يساعدهم على الاندماج في الحياة والتفاعل معها بشكل إيجابي وفعال.

**المقترحات:**

- تطوير مناهج رياض الأطفال بما يواكب آخر المستجدات التعليمية.
- العمل على دمج مهارات التعلم الأساسية وفق وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية لوزارة التربية السورية للعام (2020- 2021).

ـ تشكيل لجنة من المختصين في مجال رياض الأطفال والتربية والمناهج لوضع الآلية الجديدة لمناهج رياض الأطفال بما يسهم في إعداد جيل يواكب متغيرات العصر.

**المراجع:**

1.البنك الدولي، 2019، **إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**، كتيب النظرة العامة، البنك الدولي واشنطن دي سي.

2- الجماعين، رنا، 2014، **درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى رياض الأطفال ودرجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

3. جاد، منى محمد، 2006، **مناهج رياض الأطفال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

4. الحبيب والهولي، علي، عبير، (2009)، **منهج رياض الأطفال الحديث، الأنشطة وأسس بناؤه**، مكتبة الفلاح للنشر، ط1.

5. الحربي، عبدالله والجبر، جبر بن محمد،2016، **وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين**. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

6. حسن، ياسمين، (2015)، تقويم في محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد.

7. شحاتة، حسن، (2013)، **رؤى مستقبلية في الإعداد التربوي لطفل الروضة**، المؤتمر الدولي الثالث، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

8- فراج، عبير، (2019)، **برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة**، مجلة الطفولة، العدد31.

9. مؤتمر التطوير التربوي، 2019، **رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن**، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

10- مؤتمر اليونسكو العالمي، التعليم من أجل التنمية المستدامة،2009، باريس.

11. وثيقة المعايير الوطنية لمنهاج رياض الأطفال للمستوى الثاني والثالث (2008، 2009)، دمشق.

12- وزارة التربية السورية،2018، **دليل المهارات الحياتية**، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوي.

13. وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية، 2016، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، وزارة التربية السورية.

14. الياس ومرتضى، أسما وسلوى، (2015)، **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال**، عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1.

15- يونيسيف، 2017، **الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا.**

16. Griffin, p, McGow,p & Care,E,(2012), **Assessment and teaching of 21st Century skills**, NewYork, Ny. Springer.

17. Kay,K.(2010). **21st century skills: Rethinking how students learn Edited by jomes Bellance, Ron Branolt, Bloomngington,** 1N: solution Tree press.

18. Radja, katia & Hoffmann: anna Maria & bakhshi; parul,(2011): **Education and the capabilities Approach: life skills education as abridge to human capabilitie**s.
19. Rotherhamm A. J, & Willingham,D. (2009). **21st Century Skills: The Challenges ahead Educational Leadershipe**.
20. Suto, lernka, (2013). 21st Century Skills: **Ancient Ubiquitous, Enigmatic Research Matters Cambridge Assessment Publi.**

21.Orngardwich,N: Kanganawases,s,& Tuipae,c. (2015). **Development of 21st Century skills scales as perceived by students procedia-sciences.**

# " درجة تضمين مهارات التخطيط اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي في محتوى كتاب العلوم "

الدكتورة: وفاء خليفه
كلية التربية – جامعة البعث

**ملخص البحث:**

**هدف البحث الى تحديد مهارات التخطيط اللازم توافرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي والوقوف على درجة توفرها في هذا المحتوى، وقد اشتملت عينة البحث على كتاب العلوم المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف السادس الأساسي من مرحلة التعليم الأساسين لعام 2021- 2022 ،ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات التخطيط المحكمة ،المكونة من (28) مؤشر موزع على خمس مهارات رئيسة وتم تحليل المحتوى باتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي تمثل بأسلوب تحليل المحتوى.**

**وتم التوصل الى النتائج التالية : ان محتوى كتاب العلوم قد راعى بشكل مقبول مؤشرات هامة لبعض مهارات التخطيط الفرعية حيث جاء ترتيب المهارات حسب النسب المئوية لورودها في الكتاب : في المرتبة الأولى مهارة تحمل المسؤولية وحل المشكلات بنسبة مئوية بلغت 56.59% تلتها مهارة تنظيم الأفكار في المرتبة الثانية بنسبة 23.90% اما في المرتبة الثالثة جاءت مهارة تنظيم المهمات بنسبة 14.41% في حين حصلت مهارة إدارة الذات على المرتبة الرابعة**

**بنسبة 4.22% ولم تحصل مهارة تنظيم الوقت سوى على 0.88 % وجاءت بالمرتبة الأخيرة**

**الكلمات المفتاحية: مهارات التخطيط -محتوى منهاج العلوم -تحليل المحتوى**

# The degree to which the necessary planning skills for sixth graders are included in the science book content.

Research Summary:

The aim of the research is to determine the planning skills necessary to be available in the content of the science curriculum for the sixth grade, and to determine the degree of their availability in this content. To achieve the objective of the study, a content analysis form was designed in the light of a list of tight planning skills, consisting of (28) indicators distributed over five main skills, and the content was analyzed by following the descriptive approach represented by the content analysis method.

The following results were reached: The content of the science book acceptablely took into account important indicators of some planning sub-skills, where the skill of taking responsibility and solving problems came in the first place with a percentage of 56.59%, followed by the skill of organizing ideas in the second place with a rate of 23.90%, and in the third place came The skill of organizing tasks with a rate of 14.41%, while the skill of self-management ranked fourth with a rate of 4.22%, and the skill of organizing time got only 0.88% and came in the last rank.

Keywords: planning skills - science curriculum content - content analysis

**المقدمة:**

تسعى دول العالم قاطبة الى التنمية تحقيقا للرقي في مجتمعاتها ورفاهيتها وإيجاد مكانتها الحضارية بين الدول من ناحية وتلبية حاجات افرادها في الحياة الكريمة من ناحية أخرى وعن طريق المؤسسات التعليمية والإجراءات الفعلية فيها يتم بناء الفرد الذي يشكل اهم ثروة للدولة وهي الثروة الجديرة بالرعاية والتطوير وعلى هذا فإن العملية التربوية في هذه المؤسسات امام تحديات هائلة تتطلب منها بناء شخصية المتعلم من جوانبه كافة النفسية والعقلية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوب حياته وتعامله مع الآخرين، وتؤدي المناهج دورا مهما في بناء شخصية المتعلم فهي وسيلة تزويد المتعلمين بأساليب المعرفة وتطبيقاتها ويشكل تحليل المناهج وتقويمها وتطويرها بين الحين والآخر الوسيلة الأهم لتطوير مستويات التلاميذ وملاءمة روح العصر ومتطلباته و قد اكد ولجوزWillgos ان التعليم يتطلب انتقاء وتنظيم المعلومات بما يتناسب مع حاجة المتعلمين ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج والمقررات الدراسية وفق أسس علمية منظمة( Willgos , 1984 , 66) ، ويعد تضمين مهارة التخطيط في المناهج الدراسية ضرورة يفرضها تطور الحياة فالتخطيط مهارة حياتية يومية ويرى بنسون Benson ان التخطيط عملية تساعد المتعلم على التنظيم وتصور الاحداث المتسلسلة التي تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف المستقبلية (Benson ، 2017، 26) ويكمن التحدي في ان تكون المهارات المتعلمة نشطة فكريا لتعزز بيئة التعلم وتنمي تفكير الأطفال من خلال بيئة تعلم منظمة تتيح فرص اكبر للأطفال للمشاركة في التخطيط من خلال الأنشطة اليومية وتخطيط المهام وصياغة استراتيجيات الاعمال المستقبلية ، وعلى هذا يطرح البحث ضرورة توافر مهارات التخطيط اللازمة لتلاميذ الصف السادس الاساسي في محتوى منهاج العلوم ويسعى الى الوقوف على درجة توفرها في هذا المحتوى.

**مشكلة البحث:**

كان اول ظهور لمصطلح التخطيط في عام 1910 من خلال مقال للاقتصادي النمساوي (كريستيان شويندر) وقد شاع استخدام هذا المصطلح بعد أن اخذ الاتحاد السوفييتي بمبدأ التخطيط الشامل في عام 1928 وعلى الرغم من البداية الحديثة نسبيا للتخطيط كعلم الا ان الممارسة الفعلية له قديمة قدم الحياة الإنسانية لان عملية اتخاذ الإجراءات في الحاضر لجني الثمار في المستقبل هي من الممارسات التي تمتد عبر التاريخ الى مختلف العصور ومع نشأة الانسان على هذا الكوكب(الكرخي ، 2014، 17) وتعتبر مهارة التخطيط من المهارات التي يحتاجها كل فرد من اجل اكسابه القدرة على مواجهة متطلبات المجتمع وتشجيعه على التخطيط السليم لمستقبله وتحفيزه على الإنجاز وللتخطيط أهمية خاصة في تكوين شخصية الفرد وتحقيق الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار وقد يكون القصور في اكتساب هذه المهارة محصورا بالشخص نفسه كقلة ثقته بنفسه واعتماده الدائم على غيره او يكون السبب في مثيرات المحيط وهذا يتطلب بذل الجهد من قبل القائمين على العملية التعليمية لتوفير الفرص المناسبة للتلميذ لتنمية هذه المهارات وينبغي ان يكون الهدف الرئيس لأي منهج دراسي هو التنمية المتكاملة للفرد لمواجهة تحديات العصر وان المناهج الحديثة عموما تركز على المتعلم وحاجاته وميوله وتنميتها من خلال توفير الخبرات التعليمية المتكاملة التي تعتمد في تنظيمها على التدرج والتسلسل في عرض المفاهيم من العام الى الخاص ومن السهل الى الصعب وبالتالي صممت خبرات المنهج لتحقق للمتعلم اكتساب المهارات الأساسية وتشير دراسات مثل دراسة ياسمين احمد فيصل (2014) ودراسة ميادة محمد (2016) ودراسة فاطمة سويلم (2017) الى انه من المهارات الأساسية التي تساعد الفرد على اشباع حاجاته ومواصلة البقاء واستمرار التقدم (التخطيط للمستقبل ، اتخاذ القرار ، حل المشكلات ، مهارات الاتصال ، التفكير الإبداعي ، الوعي الذاتي...الخ، وأثبتت عدة دراسات ضرورة امتلاك الافراد

مهارات التخطيط التي هي احدى ركائز العمل المنظم الذي يجب ان يتصف به عمل الفرد او المجموعة ، باعتبارها جزء من مهارات الاقتصاد المعرفي كدراسة (البلوشي و المعمري، 2019، ص240) وباعتبارها جزء من مهارات ما وراء المعرفة كدراسة( محمد،2012، 8) كما اكدت عمران (2001)على مهارة التخطيط لأداء الاعمال كأبرز المهارات الذهنية المتضمنة في المهارات الحياتية وهي مهارات أساسية لا غنى عنها للفرد في تفاعله مع مواقف الحياة اليومية ، كما جاء في تقرير اليونسيف (2005) بأن (164) دولة اقرت تضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف وإكسابهم المعارف التي تبنى على السلوك الصحيح السليم ، وكما اكد على مهارة التخطيط المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية حيث اصدر المركز دليل المهارات الحياتية لمرحلة رياض الأطفال والذي صنفت فيه مهارات الحياة الأساسية الى المهارات الذاتية والاجتماعية ومهارات التفكير والتخطيط والتكيف وإدارة الضغوط (وزارة التربية ، 2021، 10)، باعتبار ان الأطفال في مرحلة مبكرة قادرين على حل المشكلات واستخدام مهارات التخطيط (Gauvain ،397 ،1992) وقد أشارت إيناس سعيد (2010) إلى ضرورة تدريب الطفل منذ الصغر على وضع هدف والتخطيط لتحقيقه، فالتخطيط يدرب الطفل على التوقع وعلى شحذ إمكانياته، وكذلك إدارة الوقت بحيث يمكنه الاستفادة منه على نحو مناسب، فنبدأ بتدريبه على وضع هدف بسيط، ثم نعلمه أن يحدد الإجراءات العلمية لتحقيق هذا الهدف في ترتيب حدوثها، وكذلك تحديد الوقت المتطلب لتحقيق كل الإجراءات بحيث يصبح ذلك نظاماً للحياة يشبعه في كل هدف يسعى لتحقيقه مهما بدا بسيطاً. وكما تم الإشارة الى التخطيط عند دراسة المهارات الأساسية لحياة الفرد أيضا تم الإشارة الى التخطيط عند دراسة التفكير ، حيث يرى ديبونو انه يمكن تعليم التفكير مثل تعلم أي مادة دراسية وان مهارة التفكير يمكن ان تتحسن بالتدريب والمران ، ويعتمد مستوى التعقيد في التفكير بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجديد في المهمة المطلوبة او المثير حيث يشتمل المستوى الأول للتفكير (المستوى فوق المعرفي) على مهارات

التخطيط والمراقبة والتقييم (غانم ،2004، 40) ومن جهة أخرى فإن من العناصر الأساسية للقيام بالتخطيط هو التفكير في خطوات بديلة لتحقيق هدف مستقبلي ( Haith,1995,55) وان الأدبيات التي تناولت في محتواها موضوع مهارات التخطيط ، اتسمت بالتركيز على جوانب دون اخرى من هذه المهارات ولكنها جميعها اكدت على ضرورة هذه المهارات وتضمينها في المهارات الفرعية للمهارات الأساسية في حياة الفرد ، مما شكل دافع لدى الباحثة لخوض هذا البحث والإحاطة بمهارات التخطيط ودراستها بشكل مستقل وبالتالي قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بهدف استقصاء آراء المعلمين في ضرورة مهارات التخطيط للتلاميذ ، من خلال استبانة استطلاعية تبنت ثلاثة محاور وبينت أن 60%من العينة أكدوا ضرورة توافر مهارات التخطيط في المناهج الدراسية و20% من العينة أشاروا الى ضعف تواجد هذه المهارة لدى التلاميذ و20% من العينة أشاروا الى عدم تناسب أهمية هذه المهارات مع كم تواجدها في الكتاب المدرسي وهذا ما دعا الباحثة الى ضرورة دراسة مهارات التخطيط اللازمة لتلاميذ الصف السادس الاساسي في محتوى منهاج العلوم و درجة توفرها في هذا المحتوى وبالتالي تتمحور مشكلة البحث حول **تحديد درجة تضمين مهارات التخطيط اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي في محتوى كتاب العلوم.**

**أسئلة البحث:**

1- ما مهارات التخطيط اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2- ما درجة توفر مهارات التخطيط في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

**أهمية البحث** تأتي أهمية البحث من خلال ما يلي:

- قد تساعد الباحثين في هذا المجال بأدوات البحث والنتائج التي تم التوصل اليها
- قلة الدراسات التي تناولت درجة توافر مهارات التخطيط في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الاساسي

- افادة المختصين في مجال التخطيط التربوي وتخطيط المناهج وتطويرها بمهارات التخطيط اللازم مراعاتها في تلك المناهج
- تقديم وصف دقيق لدرجة توافر مهارات التخطيط في محتوى مقرر العلوم الحلقة الأولى من التعليم الاساسي.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الى تحقيق ما يلي:

- تحديد قائمة بمهارات التخطيط اللازم تضمينها في محتوى مقرر العلوم الصف السادس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في الجمهورية العربية السورية
- التعرف على مدى توافر مهارات التخطيط اللازم تضمينها في محتوى مقرر العلوم الصف السادس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في الجمهورية العربية السورية

**حدود البحث**

- الحدود الزمانية :تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي 2021-2022
- الحدود الموضوعية: اقتصرت على مهارات التخطيط اللازم تضمينها في محتوى مقرر العلوم الصف السادس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في الجمهورية العربية السورية).

**مصطلحات البحث:**

1- تحليل المحتوى : أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف الى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال(طعيمة ، 2004، 70)

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه أسلوب علمي منظم يستعمل لتحليل محتوى مقرر العلوم تحليلا موضوعيا ووصفه وصفا علميا دقيقا للحكم على مدى مراعاته لمهارات التخطيط اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

2- التخطيط : هو عملية رسم الأهداف التي يراد التوصل اليها خلال فترة زمنية معينة ثم حشد الإمكانات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وفق أساليب تختصر الكلف وتعظم النتائج ( الكرخي ، 2014، 17)

3- مهارة التخطيط : مهارة حياتية يومية تساعد في تنظيم اعمال الحياة اليومية وان غياب التخطيط يؤدي الى غياب الوجهة وضياع البوصلة وفوات الأوان وبعثرة الجهود وتكرار قاتل وغياب الحكمة ( العتيبي ، 2012، 46)

التعريف الاجرائي لمهارة التخطيط:

هي عملية منظمة بشكل ذاتي تتضمن تدريب الطفل على التخطيط ذهنيا قبل القيام بأي عمل عن طريق إدارة الذات وتحمل المسؤوليات وحل المشكلات باختيار أفضل البدائل وتنظيم الأفكار والمهام والوقت لزيادة القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات وتحقيق أفضل النتائج.

**الاطار النظري :**

**تعريف التخطيط لغة :**

يقدم ابن منظور تعريف لكلمة التخطيط لغة في لسان العرب بأنها كلمة مشتقة من فعل خطط ( أبو طاحون لطفي 2010 ، 26) ، كما يعرفه اصطلاحا السلمي بأنه تحديد الاعمال والأنشطة وتقديم الموارد واختيار السبل الأفضل لاستخدامها من اجل تحقيق اهداف معينة (عبد الحميد شرف ، 2014، )

**مزايا وفوائد التخطيط :**

ينطوي التخطيط على الكثير من المزايا يمكن ايجازها في :

1- يقدم حزمة من الأهداف التي يمكن فهمها وتنفيذها

2- يدعو الى توقع احداث المستقبل ممايسمح بتقدير ظروف المستقبل وعدم ترك الأمور محض الصدفة

3- يدفع الى تنسيق الاعمال وبهذا يمنع ظاهرة التضارب والتقاطع بين الأنشطة المختلفة

4- يساعد على تجنب الهدر في الوقت والجهد

5- يختصر الزمن اللازم لانجاز الاعمال

6- يستبدل العشوائية في العمل بالاساليب المنظمة والمبرمجة

7- يساعد في تحسين المهارات الأخرى عن طريق وضع الخطط والبرامج

8- يخلق الثقة بالنفس من خلال الوصول الى الإنجازات

**منهجية التخطيط :**

تمر عملية التخطيط بمجموعة من الإجراءات هي :

1- تحليل وتقييم الوضع الحالي .
2- وضع الأهداف أي تحديد الأهداف المستقبلية
3- تحديد البدائل اللازمة لتحقيق الأهداف
4- تقييم البدائل بالتعرف على نقاط الضعف والقوة فيها
5- اختيار البديل الأفضل الأقل في نقاط الضعف والاعلى في نقاط القوة
6- وضع الخطة بتحديد الاطار العام والمكونات الأساسية
7- الشروع في تنفيذ الخطة
8- متابعة وتقييم الخطة

مقومات التخطيط

1- دراسة البيئة وتحليل الواقع :

اهم الأسس التي يستند اليها التخطيط تحديد الوضع الحالي سواء كان على مستوى الحالة او الظاهرة أي تحديد الوضع الحالي وتقدير القدرات الحالية ومصادر القوة والضعف

2- التنبؤ بأهداف الخطة :

تقوم عملية التنبؤ على فرضية ان اتجاهات الاحداث في الماضي سوف تمتد بنفس معدلاتها في المستقبل وبذلك يمكن رسم صورة القادم من الأشياء بشكل تقريبي لكي تتحدد معالم الأهداف التي نسعى اليها ويتعين في عملية التنبؤ مراعاة :

- دقة التنبؤ : لان التنبؤ الدقيق يقود الى صورة واضحة عن المستقبل

- اعتماد عملية التنبؤ على بيانات ومعلومات صحيحة ومعبرة عن واقع الظاهرة
- تناسب تكاليف العملية التنبؤية مع الاستخدامات المتوخاة منها
- وضوح اهداف وغايات استخدام التنبؤ
- موضوعية العملية التنبؤية

3- وضع الاهداف :

ينظر للاهداف كونها النتائج التي يتم السعي لتحقيقها في المستقبل ويتعين في الأهداف ان تتوافر فيها مجموعة من الخصائص نذكر منها :

- واقعية الهدف : أي قابليته للتحقيق ويمكن الوصول اليه والا سيصبح حلما وهذا يستلزم توافر القدرات لتحقيقه
- وضوح الهدف : ان يكون الهدف واضح لمن سيعمل على تنفيذه
- تلبيته للحاجات التي دعت اليه : أي يجب ان يلبي الطموحات والآمال والرغبات
- قابليته للقياس : ممايساعد على متابعة التقدم وتقييم النتائج والتعرف على الانحرافات الناشئة عن عملية التنفيذ ويتم تصحيحها وتعديل الأهداف ان احتاج الامر

4- تحديد الإجراءات :

يراد بالاجراءات مجموعة الخطوات المتتالية اللازمة لاتمام عمل معين ابتداء من نقطة بدايته وحتى نهايته ويقتضي ذلك تحديد :

- تحديد أسلوب العمل
- الجهة المسؤولة عن التنفيذ
- المدة الزمنية اللازمة للتنفيذ

وتخضع جميعها للشروط التالية:

- سهلة الفهم بسيطة
- واضحة ومنظمة ومكتوبة بدقة
- قابلة للتعديل وتستوعب المستجدات
- منسجمة ومتكاملة مع بعضها

وهي تقدم الكثير من المزايا مثل :

- اختصار الجهد
- منع التضاد بين الاعمال
- تمنع الإخفاقات عن طريق اظهار الخطأ على خارطة الإجراءات مما يسهل معالجته حالا

5- تنفيذ الخطة: ويتضمن ذلك :

- تحديد الاحتياجات من مستلزمات التنفيذ
- ترتيب أولويات المستلزمات
- مراعاة القدرات للحصول على الاحتياجات

**خصائص التخطيط :**

تتطلب عملية التخطيط مجموعة خصائص تكفل نجاح الخطة :

1- الاستمرارية : أي عدم توقف التخطيط وتواصله وعدم انقطاعه
2- الوضوح : بحيث تكون اهداف الخطة محددة واضحة لاغموض فيها
3- البساطة ان تأتي الخطة بمكونات سهلة الفهم غير معقدة
4- الواقعية بحيث تلائم اهدف الخطة غاياتها وإمكانية التنفيذ
5- سلامة البيانات أي اعتماد الخطة على بيانات ومعلومات إحصائية دقيقة وصحيحة تخدم تحليل الواقع وعملية التنبؤ بالاتجاهات
6- الأولويات والبدائل اي تكون البدائل مرتبة حسب الأهمية
7- التوقع أي اعتماد النظرة المستقبلية المستندة على احدث الأساليب
8- تحديد مسؤوليات التنفيذ بصورة دقيقة تنسجم مع قدرات الجهات المنفذة

هناك عدة أسباب تقف وراء عزوف البعض عن استخدام مهارة التخطيط :

1- عدم الاقتناع بالتخطيط أصلا
2- ضعف الهمة وغياب الطموح والخوف من الإخفاق
3- انتظار لحظات الصفاء والفراغ التام للجلوس للتخطيط
4- النظرة الدونية للنفس والشعور بعدم الاهمية
5- الكسل وحب الراحة

6- عدم وجود اهداف واضحة في الحياة
7- الميل نحو الارتجال
8- الجهل بكيفية التخطيط
9- الاستسلام للامور العاجلة والاستغراق في تفاصيلها(الكرخي، 2014، 46)

**أهمية اكتساب مهارات التخطيط :**

ان الهدف من اكتساب مهارات التخطيط هو تسليح الفرد بالقدرة على التعايش مع متطلبات الحياة اليومية ومواجهة التحديات وذلك بتقدير الموارد المتاحة والحكم على الأولويات والقدرة على اتخاذ القرار، فالتخطيط الفعال هو التفكير المسبق وفقاً للموارد المتاحة والممكنة، ومن هنا يتضح أهمية التخطيط الفعال في كونه العملية التي بمقتضاها يتم تحديد الغايات والوسائل عن طريق إصدار القرارات ووضع البرامج التي تحدد الأهداف وطرق التنفيذ والوسائل والأدوات المطلوبة وطرق التقويم للمهام المطلوب تنفيذها مما يساعد في خفض المخاطر والتحديات عن طريق التنبؤ بها (ضياء الدين زاهر، 2008 ، 31).

وقد أشارت دراسة Byrd (2004) إلى بداية ظهور مهارة التخطيط لدى الفرد حيث اكدت أن التخطيط لدى طفل ما قبل المدرسة يظهر بوضوح في سن 4 سنوات، فالطفل الصغير يتمكن من تحديد هدفه ويسعى في تنفيذه بأساليب وطرق مختلفة، ولكنها تصبح أكثر كفاءة عند سن 5 سنوات، وأوضحت الدراسة أن تحديد الاطفال لأهدافهم يكون واضح وصريح وأن تحقيق الطفل لهدفه يجعله يسعى إلى تحقيق مزيد من التطلعات، فتحقيق هدف بسيط يزيد الطفل حماسة في الرغبة للبدء في مهمة أكبر وأهم بالنسبة له.

**لتنمية مهارة التخطيط لدى المتعلم ينبغي على المعلم الاهتمام بما يلي:**

- تنمية ميول الأطفال نحو التخطيط: من السهل تنمية ميول الأطفال نحو التخطيط في أي مشروع أو فكرة ما دام لديهم هدف واضح ودافع ورغبة في تحقيق الفكرة، أو عندما يكون الهدف من التخطيط واضحاً، وأن

يستطيع الإجابة على الأسئلة التالية: في أي شيء أخطط ماذا أخطط؟ من المستفيد من هذا التخطيط؟

- إثارة الدافع لدى الأطفال نحو التخطيط بطرح أسئلة، تبعث في أنفسهم الرغبة والاستعداد للتخطيط.
- تهيئة المواقف الحية للتخطيط من خلال اختيار فكرة المشروع (موضوع التخطيط): ويجب أن يوجه الاهتمام الأول في عملية التخطيط نحو اختيار فكرة المشروع (موضوع التخطيط) فاختيار فكرة المشروع على أساس المواقف الاجتماعية الحية تثير الرغبة عند الأطفال للتخطيط، وهذا يعني تقديم الفرص للأطفال لكي يشاهدوا خبرات مباشرة أو غير مباشرة تساهم في الإعداد للتخطيط.

- جعل التخطيط والتفكير جزءاً منتظماً من البرنامج اليومي، فبعد فترة يبدأ الأطفال في التفكير والتخطيط من أجل ما يريدونه وكذلك الطريقة والكيفية التي سوف ينفذون بها تلك الأشياء، وكذلك عند بعد بداية اللعب يجب أن يتذكروا ما قد تم القيام به.

- تجهيز القاعة: بحيث يستطيع الأطفال التحرك بحرية ورؤية الأشياء والمواد الموجودة في القاعة وذلك من أجل استخدامها أثناء اللعب.

- الاستماع بكل انتباه إلى خطط الأطفال: فعن طريق الانتباه إلى كلمات الأطفال، يتعلم المعلم الكثير عن القدرات الخاصة بكل طفل من أجل التفكير والتوقع لتفاصيل الخطة.

- تقديم الدعم اللازم: من أجل أن يعبر الأطفال عن خططهم مع مراعاة عدم نقد الخطط من قبل الأطفال بل العمل على تطوير الخطط.

- توثيق الخطط التي يقدمها الأطفال: تتضمن عملية التوثيق الكتابة والرسم والتصوير، فعملية التوثيق هذه تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر دراية بعملية التخطيط وتقييمها.

- التفكير في المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ الخطة، وكيفية حل تلك المشكلات (احمد، 2012).

**دواعي إعادة النظر في المناهج الدراسية :**

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو الى القيام بعملية تقويم المنهاج الدراسية وتحليل محتواها العلمي واهم تلك الأسباب :

- ان مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها امر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه العمليات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها والمنهاج التعليمي اكثر الجوانب حاجة الى إعادة النظر فيه وتحليله وتقويمه
- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتقويم اثارها
- زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير
- انتشار مفاهيم تكنولوجيا التعليم وتنظيمه وتخطيطه التي تنادي بتطوير التعليم وفق الاتجاهات العالمية
- اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماما متزايدا وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة
- عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في اكتساب السلوكيات المرغوبة واعدادهم للحياة (قورة ، 1979، 377)
- المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من اجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات (الشافعي، 1996,366) حيث ان تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا الى ان نقيم المناهج التربوية للتأكد من انها تتضمن آخر ما توصلت اليه الدراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة بالإضافة الى التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في العلوم (دروزة، 1999، 70)

**تحليل المحتوى:**

يعرف المحتوى بأنه جميع المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات المراد اكتسابها من قبل المتعلمين وهو كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء اكانت معرفية او وجدانية او نفس حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم (علي ، 2007، 158)

اما تحليل المحتوى فيعرفه طعيمه بأنه جميع الإجراءات التي يقوم بها واضع المادة التعليمية لتجزئة المفاهيم والمهارات والحقائق التعليمية الى العناصر التي تتكون منها حتى يتوصل الى ذلك الجزء من المعرفة التي يمتلكها المتعلم (طعيمة ، 1987، 47)

او هو أداة علمية وأسلوب بحث منهجي يستخدم في تحليل المحتوى الظاهر او المضمون لمادة من المواد بطريقة موضوعية منظمة بهدف الوصول الى استدلالات واستقراءات واستفسارات صادقة وثابتة (مدكور، 1988، 7)

**الدراسات السابقة:**

بالاطلاع على الدراسات السابقة في ميدان البحث نجد الدراسات التالية:

1- **دراسة معاد والحميري(2020)** وكان عنوان الدراسة المهارات الحياتية اللازم تضمينها في منهج العلوم بالمرحلة الأساسية ومستوى اكتساب تلاميذ الصف التاسع لها، في اليمن، وتضمنت المهارات الحياتية 8 مجالات رئيسة منها مهارة تخطيط الاعمال وانجازها التي تضمنت تحديد الهدف ترتيب المهام تحديد الخطوات اللازمة للتنفيذ تقسيم المهام الكبيرة وضع جدول زمني للتنفيذ انجاز المهمة في الوقت المحدد، واظهرت الدراسة وجود تدني عالي المستوى في مستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية المرتبطة بمجال مهارات التخطيط للأعمال وانجازها حيث تراوحت النسبة المئوية لدرجات الطلبة على مهارات هذا المجال بين 18% و36%.

2- **دراسة خليفه (2021)** بعنوان فاعلية برنامج قائم على المهارات الحياتية باستخدام منهج ريجيو اميليا لتنمية مهارة التخطيط لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في مصر، وتضمنت مهارة التخطيط حسب تصنيف الباحثة لها على (مهارة الوعي المعرفي وتحديد الهدف ، مهارة تجهيز المعلومات ، مهارة تحقيق المهمة) واسفرت نتائج

الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج وتم تنمية مهارة التخطيط بشكل افضل لديهم وأكدت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمات على كيفية تنمية مهارات التخطيط لدى الاطفال وتوظيفها في مختلف الأنشطة .

3- **دراسة برغوث ، رحاب (2015)** برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي، وتضمنت مهارات السلوك القيادي كما صنفتها الباحثة ( مهارة التخطيط ومهارة حل المشكلات ومهارة التواصل ومهارة اتخاذ القرار )، وتبين من نتائج الدراسة ان قيمة مربع إيتا لمهارة التخطيط واتخاذ القرار (0.77)، وهذا يدل على ان (77%) من التباين في الدرجات للمهارتين يرجع إلى تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج الأنشطة اللاصفية المقترح بالدراسة، وكانت النسبة لمهارة التواصل (لفظي- اجتماعي) (89%)، ولمهارة حل المشكلات (83%)، وكان متوسط الدرجات (95%) وهذا يدل على حجم والتأثير الكبير للبرنامج المقترح بالدراسة.

4- **دراسة الجواد و اللطيف (2016)** ممارسات أطفال ما قبل المدرسة مؤشر لنمو مهارات التخطيط ، مصر ، وتضمنت مهارات التخطيط كما صنفها الباحثان (التفكير المستقبلي وتحديد الاهداف ، تنظيم الوقت ، العمل الجماعي، تنفيذ الأنشطة ، التنظيم ، تحديد إمكانيات الطفل) وكشفت النتائج ان هناك ممارسات يقوم بها الأطفال تدل على ظهور مهارات التخطيط لديهم الا انهم بحاجة الى تنمية وصقل هذه المهارات من خلال أنشطة متنوعة على المعلمة تنفيذها في الصف

5- **دراسة Frodo(2005)** دراسة حول تحليل محتوى خمس كتب للدراسات الاجتماعية مختارة من المدارس العليا في ولاية فرجينيا حيث قام الباحث بإعداد قائمة بالشروط المعيارية التي يجب ان تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية وتم تطبيق المعايير على الكتب المدرسية وكان من نتائج الدراسة التي توصل اليها الباحث عدم

مواكبة كتب الدراسات الاجتماعية لطرق التدريس العالمية الحدثة بل كان التركيز على الطرق التقليدية

6- **دراسة(2006) wick . Benjamin** :هدفت الدراسة الى تحليل المهارات الحياتية الحرجة للمنهاج في كولومبيا وأشارت الى ان المناهج متضمنة مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية التي يجب تطويرها حيث يركز المنهاج على مهارات التطوير الشخصي ومواجهة المشكلات بشكل خاص بالإضافة الى مهارات النقد والمهارات الوظيفية ومهارات التأكيد على المسؤولية الفردية

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ضرورة مهارات التخطيط لتمكين الفرد وبناء شخصيته وإشباع حاجاته وقد اتسمت بالتركيز على جوانب دون اخرى من هذه المهارات وجاءت أحيانا كمهارات فرعية متضمنة في مهارات أساسية أخرى أكثر شمولا.

أفادت الباحثة من منهجية الدراسات السابقة ومن تصميم المناهج والأنشطة العلمية الموجهة للطلبة ومن تصنيف المهارات المتضمنة في هذه الدراسات ومن عمليات تحليل المحتوى التي جرت في هذه الدراسات.

**الاطار العملي للبحث:**

**منهج البحث:**

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف الى توفير البيانات والحقائق عن مشكلة الدراسة لتفسيرها واستخلاص دلالاتها ثم تصميم الأدوات وجمع البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية

**مجتمع البحث وعينته:**

تمثل مجتمع البحث بمحتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2021-2022 وذلك لان هذه المرحلة هي الأنسب لاستخدام مهارات التخطيط ، أما عينة البحث فكانت المجتمع الأصلي نفسه

**بناء أدوات البحث:**

تم بناء الادوات وفقا للخطوات التالية:

**الأداة الأولى**: قائمة بمهارات التخطيط من اعداد الباحثة

قامت الباحثة ببناء أداة البحث (باعتبار أنه يجب ان يراعى فيها وضوح العبارات المستخدمة فيها وتحقيقها للهدف المتوقع منها) ولذلك فقد تم:

1--- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تحدث عن مهارات التخطيط.

2--- الاطلاع على منهاج العلوم للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني والدليل المرافق له الصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية

3--- تحديد مهارات التخطيط في صورتها الاولية حيث بلغ عدد المهارات الفرعية خمس مهارات وبلغ عدد مؤشرات المهارات الفرعية 30 مؤشر.

4--- التحكيم: قامت الباحثة بعرض القائمة بمهارات التخطيط بصورتها الأولية على السادة المحكمين المختصين، وذلك للتحكيم من حيث:

الصياغة اللغوية – الوضوح– انتماء المؤشرات المناسب للمهارات الفرعية – مدى أهمية كل مؤشر، وقد تم الالتزام بالتعديلات التي أجمع عليها 70 % فما فوق من السادة المحكمين حيث تم تعديل بعض المؤشرات واستبعاد البعض الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مشتملة على 28 مؤشر موزعة على خمس مهارات فرعية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث: ما مهارات التخطيط اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

**الأداة الثانية: استمارة تحليل محتوى وقد بنيت وفق الآتي:**

- تحديد الهدف من التحليل: هدف التحليل الكشف عن مهارات التخطيط المتوافرة في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وفق قائمة مهارات التخطيط

- تحديد مجالات التحليل: أي المقررات التي يراد تحليلها وهي مقرر العلوم للصف السادس الأساسي
- تحديد عينة التحليل تمثلت عينة التحليل بمقرر العلوم للصف السادس الأساسي ويبلغ عددها كتابين

جدول رقم 1 توصيف مقرر العلوم للصف الساس الأساسي

| الفصل الأول | | الفصل الثاني | |
|---|---|---|---|
| عدد الدروس | عدد الصفحات | عدد الدروس | عدد الصفحات |
| 17 | 138 | 17 | 152 |

- تحديد فئات التحليل تعرف فئات التحليل بأنها العناصر الرئيسة او الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (موضوع ، كلمة، قيم ..) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها وتصنف على أساسها (طعيمة 2004، 277) وعليه تم تحديد مهارات التخطيط والمؤشرات الدالة على انها فئات لتحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وتندرج تحتها بعد ذلك وحدات التحليل
- تحديد وحدة التحليل : وحدات التحليل التي يمكن اخضاعها للعد والقياس بسهولة ويعطي وجودها او غيابها او تكرارها او ابرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية مثل الكلمة الجملة الفقرة الموضوع الشخصية المفردة او المساحة او الزمن ، وعليه اختارت الباحثة الفكرة كوحدة تحليل وتم رصد التكرارات الخاصة بكل بعد وحساب عددها ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها .
- تحديد ضوابط عملية التحليل لضمان تحليل دقيق ، وقد تم تحليل كل من:
المحتوى والأنشطة
الصور والاشكال
الأسئلة والتدريبات في نهاية كل درس ونهاية الوحدة
- صدق استمارة التحليل: قامت الباحثة بعرض استمارة التحليل في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين للتأكد من الصدق

الظاهري للأداة وشمولها ومناسبتها لغرض البحث وقد تم اجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة وفقا لآراء السادة المحكمين

- ثبات استمارة التحليل: للتأكد من ثبات أداة التحليل قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات التحليل عبر الزمن وعبر الافراد من خلال اختيار عينة عشوائية وقد وقع الاختيار على الوحدة الأولى من محتوى منهاج العلوم للصف السادس الاساسي اذ تم اجراء تحليل لها وفق استمارة التحليل التي اعدتها الباحثة:

عبر الزمن: قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة الأولى في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي واعادت التحليل بعد أسبوعين من تاريخ التحليل الأول،

عبر الافراد استعانت الباحثة بأحد المختصين في تعليم العلوم لتحليل الوحدة المختارة الى جانب تحليل الباحثة لها اذ تم الاتفاق على طريقة وعينة التحليل كما تم الاتفاق بين الباحثة والمحلل الآخر على تعريفات إجرائية لمهارات التخطيط حتى لا يكون هناك أي مبرر للالتباس اثناء التحليل ، وبعد انتهاء عملية التحليل للوحدة المختارة تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين والجدول التالي يبين معاملات الثبات بين التحليلين:

جدول رقم (2) معاملات الثبات لتحليل محتوى العينة من منهاج الصف السادس الأساسي

| نوع التحليل | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| بين التحليل الاول للباحثة والثاني | 37 | 4 | %90.2 |
| بين الباحثة ومحلل آخر | 35 | 6 | %85.3 |

يتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات تتراوح بين (90.2-85.3 )وهي قيم عالية تشير الى صلاحية أداة تحليل المحتوى للتطبيق .

- إجراءات التحليل :

1- تم الحصول على نسخة من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بفصليه الأول والثاني
2- تم احتساب الفكرة كوحدة تحليل
3- تم تحليل كل درس في الكتاب وتسجيل تكرارات مهارات التخطيط المتضمنة في الكتاب
4- تم حساب النسبة المئوية لتكرار كل مهارة من مهارات التخطيط
5- تم ترتيب مهارات التخطيط وفقا للنسب المئوية التي حققها التكرار

**عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :**

ما مهارات التخطيط اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة على السؤال عند بناء قائمة مهارات التخطيط.

**2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :**

ما درجة توفر مهارات التخطيط في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الاساسي وحساب التكرارات والنسب المئوية وترتيب مهارات التخطيط حسب درجة تكرارها وفيما يلي عرض لنتائج التحليل:

**أولا : نتائج تحليل مهارات التخطيط الرئيسة في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:**

جدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التخطيط الرئيسة في محتوى مقرر العلوم للصف السادس الاساسي

| التسلسل | المهارة | عدد المؤشرات | التكرار | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | مهارة إدارة | 5 | 24 | %4.22 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الذات | | | | |
| 2 | مهارة تحمل المسؤولية وحل المشكلات | 12 | 322 | 56.59 % | 1 |
| 3 | مهارة تنظيم المهمات | 4 | 82 | 14.41 % | 3 |
| 4 | مهارة تنظيم الافكار | 4 | 136 | 23.90 % | 2 |
| 5 | مهارة تنظيم الوقت | 3 | 5 | %0.88 | 5 |
| | مجموع المهارات | 28 | 569 | %100 | |

يتضح من الجدول رقم 3 ان مهارة تحمل المسؤولية وحل المشكلات حازت المرتبة الأولى بنسبة 56.59% تلتها مهارة تنظيم الأفكار في المرتبة الثانية بنسبة 23.90% اما في المرتبة الثالثة جاءت مهارة تنظيم المهمات بنسبة 14.41% في حين حصلت مهارة إدارة الذات على المرتبة الرابعة بنسبة 4.22% ولم تحصل مهارة تنظيم الوقت سوى على 0.88 % وجاءت بالمرتبة الأخيرة ، وبالمقارنة نلاحظ انه يوجد تفاوت كبير بين النسبة التي حصلت عليها مهارة تحمل المسؤولية وحل المشكلات ومهارة تنظيم الوقت علما ان مهارة تنظيم الوقت مهارة هامة جدا يتجلى تأثيرها في كل الاعمال التي يقوم بها المتعلم سواء في المدرسة ام في المنزل ام في تعاملاته ضمن المجتمع وان اغفالها خلل يلزم تداركه، وبالمقابل يلاحظ في كتاب العلوم التوجه نحو تعزيز مهارة تحمل

المسؤولية وحل المشكلات نظرا للتوجه بشكل دائم الى المتعلم بضرورة العمل مع زملائه ضمن مجموعات او فرق اثناء التعلم داخل الصف وخارجه اثناء البحث والقيام بالتدريبات المطلوبة في نهاية الدرس او الوحدة التعليمية وأيضا طرح السؤال في صيغة بحث عن حل للمشكلة والعمل على وضع خطة او مخطط للعمل مما يعزز هذه المهارة .

**ثانيا: نتائج تحليل مؤشرات مهارات التخطيط الرئيسة في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:**

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارات التخطيط الرئيسة في محتوى مقرر العلوم للصف السادس الاساسي

| | مؤشرات الاداء | التكرار | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| | **مهارة إدارة الذات** | | | |
| | يتطلب المحتوى من التلميذ ذكر بعض القدرات التي يمتلكها | **0** | **%0** | **-** |
| | يحث المحتوى التلميذ على اختيار المهام التي تناسب قدراته | **0** | **%0** | **-** |
| | يوجه المحتوى التلميذ نحو تقديم اوصاف مهنته المستقبلية | **0** | **%0** | **-** |
| | يتضمن المحتوى أنشطة تساعد التلميذ على تقييم قدراته بعد كل وحدة تعليمية | **9** | **%37.5** | **1** |
| | ينمي المحتوى لدى التلميذ ضبط النفس واحترام قيم المجتمع | **15** | **%62.5** | **2** |
| | المجموع | **24** | | |
| | **مهارة تحمل المسؤولية وحل المشكلات** | | | |
| | يدفع المحتوى التلميذ نحو تحديد أسباب المشكلة بدقة | **47** | **%14.596** | **2** |
| | يؤكد المحتوى على ارشاد التلميذ لاستخدام الخبرات السابقة في حل المشكلات الجديدة | **29** | **%9.006** | **7** |
| | يوجه المحتوى التلميذ نحو تحديد الهدف الذي يجب تحقيقه | **21** | **%6.522** | **8** |
| | يوجه المحتوى التلميذ الى التعاون مع زملائه ضمن فريق | **34** | **%10.559** | **5** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يؤكد المحتوى على ضرورة تقسيم المهمات المعقدة او الكبيرة الى مراحل او عدة خطوات | **33** | **%10.248** | **6** |
| 1 | يوجه المحتوى التلميذ الى ضرورة ان يتوقع او يتنبأ بالحل الأفضل بين عدة خيارات (بدائل) | **46** | **%14.286** | **3** |
| 1 | يدل المحتوى على توقع وجود صعوبات اثناء العمل على انجاز الهدف او البحث عن حل المشكلة وضرورة مواجهتها | **0** | **%0** | **-** |
| 1 | يؤكد المحتوى على ضرورة ان يستمر التلميذ في العمل حتى إنجازه | **9** | **%2.795** | **9** |
| 1 | يحث المحتوى التلميذ لإعطاء إجابة صحيحة والحكم على الأشياء بشكل حاسم | **56** | **%17.391** | **1** |
| 1 | يؤكد المحتوى على ضرورة اتخاذ القرار في الوقت المناسب | **0** | **%0** | **-** |
| 1 | يؤكد المحتوى على استخدام ادلة منطقية لإثبات انجاز المهمة بشكل صحيح | **3** | **%0.931** | **10** |
| 1 | ينمي المحتوى قدرة التلميذ على وضع خطة او مخطط لأداء كل هدف او مهمة مثال: تكوين الاشكال (مخطط ذهني للعلاقة بين الاشكال)<br>تصميم نموذج او خريطة ذهنية أو مخطط للعلاقة بين مكونات النموذج<br>وضع خطة لإنجاز الوظائف المدرسية (وضع سلم أولويات) | **44** | **%13.664** | **4** |
| | المجموع | **322** | | |
| | **مهارة تنظيم المهمات** | | | |
| 1 | يشير المحتوى الى ضرورة ان يضع التلميذ جداول :<br>لجدولة المهام أو لوضع أوجه الشبه والاختلاف او للمقارنة بين الأشياء | **36** | **%43.902** | **2** |
| 1 | يؤكد المحتوى على تحديد المتطلبات اللازمة لإنجاز الهدف او المهمة | **41** | **%50.000** | **1** |
| 2 | يؤكد المحتوى على ضرورة اصدار حكم على مدى تنفيذ المهمة | **4** | **%4.878** | **3** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | بعد الإنجاز او على صحة امر ما | | | |
| 2 | يوجه المحتوى نحو كتابة الأهداف المحددة الواضحة | **1** | **%1.219** | **4** |
| | المجموع | **82** | | |
| | **مهارة تنظيم الافكار** | | | |
| 2 | ينمي المحتوى الترتيب المنطقي للأفكار لدى التلميذ | **13** | **%9.558** | **3** |
| 2 | يتطلب المحتوى استخدام الرسم لإظهار العلاقة التي تنظم وجود أجزاء شيء ما مع بعضها | **19** | **%13.970** | **2** |
| 2 | يحث المحتوى على تنظيم المعلومات وربط الحالي منها بالسابق لاستنتاج معلومات جديدة | **85** | **%62.500** | **1** |
| 2 | يتطلب المحتوى تنظيم الأفكار عن طريق رسم اشكال توضح علاقة المفاهيم ببعضها | **19** | **%13.970** | **2** |
| | المجموع | **136** | | |
| | **مهارة تنظيم الوقت** | | | |
| 2 | يؤكد المحتوى على تحديد زمن انتهاء الفعل (انجاز المهمة) | **2** | **%40.000** | **2** |
| 2 | يؤكد المحتوى على أهمية التحقق من انجاز الهدف في الزمن المحدد | **3** | **%60.000** | **1** |
| 2 | يؤكد المحتوى على تنظيم الوقت المتاح بين الأنشطة المطلوب إنجازها | **0** | **%0** | **-** |
| | المجموع | **5** | | |

يتضح من الجدول رقم 4 :

*تبين ان تكرار مهارة إدارة الذات كان منخفضا جدا وحاز فقط مؤشرين من مؤشرات المهارة على تكرار جيد فيما لم تحصل باقي المؤشرات على أي تكرار مطلقا ، وبهذا يؤخذ على الكتاب المدروس قلة الاهتمام بمهارة إدارة الذات وما يتضمنها من تخطيط مستقبلي لمهنة المستقبل باعتبار انه بعد مرحلة التعليم الأساسي يمكن ان يتوجه المتعلم نحو الميدان العملي ويتخذ له مهنة يزاولها لذلك كان من الأفضل لو تم التوجه نحو تعزيز هذه

المهارة وبلورة نظرة المتعلم نحو المهن التي تتلاءم مع طموحاته وامكانياته.

*وقد بلغ التكرار الكلي لمهارة تحمل المسؤولية وحل المشكلات 322 وحاز المؤشر المتعلق بإعطاء إجابة صحيحة وحكم حاسم على المرتبة الأولى حيث اكد الكتاب المدروس على هذه المهارة الفرعية كما اكد على تحديد اساب المشكلة بدقة واكد تاليا على ضرورة التوقع والتنبؤ بالحل الأفضل من بين عدة خيارات وفي المرتبة التي تليها ضرورة وجود مخطط اثناء أداء مهمة وجاء المؤشرين الأول المتعلق بتقسيم المهمة الى خطوات والثاني المتعلق بالتعاون مع الزملاء ضمن فرق او مجموعات بتكرارات متقاربة جدا تلاه المؤشر المتعلق باستخدام الخبرات السابقة في حل مشكلات جديدة كما حصلت باقي المؤشرات على نسب ضعيفة

*بلغ التكرار الكلي لمهارة تنظيم المهمات 82 وحاز المؤشر المتعلق بتحديد المتطلبات اللازمة لانجاز المهمة المرتبة الأولى بتكرار قدره 41 وبنسبة مئوية بلغت 50% وذلك بسبب التركيز الكبير في محتوى الكتاب على ان يقوم المتعلم في بداية كل مهمة بتحديد المتطلبات اللازمة لأداء المهمة وهو امر مستحسن وفعال لانجاز أي مهمة وتوفير الوقت والجهد اثناء العمل وتلا مؤشر تحديد المتطلبات مؤشر جدولة المهام الذي اتى بالمرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت 43% ومن الملاحظ ان هذا المؤشران كانت لهما التكرارات العظمى في حين حصلت باقي المؤشرات بمجموعها على ما لا يتعدى 6% فقط مع انها مؤشرات هامة في مهارة تنظيم المهمات.

*كما بلغ التكرار الكلي لمهارة تنظيم الأفكار 136 وحاز المؤشر المتعلق بتنظيم المعلومات وربط الحالي منها بالسابق لاستنتاج معلومات جديدة المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها 62% وذلك بسبب التركيز الكبير في محتوى الكتاب على الاستنتاج في كافة الدروس في حين بلغ أدنى تكرار لدى مؤشر الترتيب المنطقي للأفكار وهو مؤشر هام من مؤشرات مهارة تنظيم الأفكار تم الابتعاد عنه في الكتاب.

*وبالنسبة للمهارة الأخيرة وهي مهارة تنظيم الوقت فهي مهارة هامة جدا وعملية وتدخل في أولويات أي عمل يسعى المتعلم لإنجازه ولكن للأسف تم اغفال مؤشرات هذه المهارة بشدة وبالتالي بلغ المجموع الاعظمي لتكرارات هذه المهارة فقط 5 وهذا يوضح بشكل جلي مدى افتقار مادة الكتاب للتركيز على هذه المهارة مع ضرورة هذه المهارة واهميتها

وان الضعف الذي ظهر في مؤشرات هامة لبعض المهارات الفرعية لمهارة التخطيط يتوافق مع الدراسات السابقة التي تمت الإشارة اليها سابقا، وهذا ما يدعوا الى زيادة الاهتمام بهذه المهارات باعتبار ان مهارات التخطيط تساعد المتعلم على وضع وإنجاز مهماته بعد تأطيرها في خطط بسيطة وتعتمد قدرته على القيام بذلك على المعارف السابقة التي حصل عليها وعلى قدرته على الربط بين هذه المعارف مع بعضها البعض للخروج بخطط ناجحة بعد تحديد الأولويات والإمكانات المتاحة ومقدار الزمن المطلوب للإنجاز ثم بعد تنفيذ الخطط أيضا الحكم على مدى نجاح تنفيذ هذه الخطط والعثرات التي وقع فيها المتعلم والصعوبات التي واجهها والاستفادة منها في وضع الخطط المستقبلية وذلك بتلافي هذه العثرات مستقبلا او التقليل منها على ادنى حد وان هذه المنظومة من الخطوات تساعد المتعلم على نقل هذه المهارات لإنجاز مهام اكثر تعقيدا في فترات لاحقة ومع مرور الوقت تصبح مهارات التخطيط عادات شخصية تتعمق في شخصية المتعلم وتكسبه الثقة اثناء القيام بجميع اعماله وتحقق له النجاح على الصعيد الشخصي والمهني .

**المقترحات:**

وفي سياق البحث تم التوصل إلى عدد من المقترحات الرامية إلى:

- إعادة النظر في المهارات الأساسية التي يجب تضمينها في الكتب المدرسية كضرورات حتمية لمواكبة التغير في الحياة العامة والمهن المستقبلية
- ضرورة زيادة التركيز على مهارات التخطيط اثناء اعداد الكتب المدرسية لما لها من دور هام في النجاح المعرفي والتفاعل مع المحيط فهي تنظم

أولويات الفرد وتساعده في انجاز مهامه وتوفير الوقت والجهد وتمنع التكرار وتؤثر على الحياة الشخصية والمهنية للفرد بمجملها

- نهج سياسة تقييم دوري منتظم تقوم به الأجهزة المسؤولة داخل المؤسسات التعليمية اعتمادا على دلائل مرجعية لتحديد مدى انجاز وتأدية الكتب المدرسية للأهداف التي وضعت لأجلها.

**المراجع العربية:**


- **ابن منظور.(1984). لسان العرب.الجزء الثاني. دار المعارف. القاهرة**

- **إبراهيم ، ميادة (2016) فاعلية برنامج ارشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، كلية التربية ، جامعة بور سعيد**

- **أبو طاحون لطفي : (2010) التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، دار اليازوري، عمان**

- **إيناس سعيد (2010). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القيادة الفعالة للمعلمة الأولى برياض الأطفال. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية. العدد الخامس**

- **أحمد ،غيداء (2012). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة. دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة**

- **برغوث ، رحاب (2015) برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي، كلية رياض الأطفال ، الإسكندرية**

- **البلوشي، جليلة والمعمري، سيف ، 2019 ، مهارات الاقتصاد المعرفي المتوقع تضمينها مستقبلا في التعليم المدرسي بسلطنة عمان ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان**

- **الجواد ، جمعة و اللطيف ، هيام (2016) ممارسات أطفال ما قبل المدرسة مؤشر لنمو مهارات التخطيط كلية التربية ، جامعة بني سويف ، مصر**

- خليفه ، اسماء(2021)، فاعلية برنامج قائم على المهارات الحياتية باستخدام منهج ريجيو اميليا لتنمية مهارة التخطيط لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، كلية التربية ، قسم العلوم النفسية ، جامعة بني سويف ، مصر

- دروزة ، افنان نظيرة ، (1999)، معايير تقييم المناهج وتطويرها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع36،ص131

- سويلم ،فاطمة (2017) اثر برنامج مقترح في المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الصم ، كلية التربية جامعة المنيا

- الشافعي ابراهيم (1996)، المنهج المدرسي من منظور جديد ، ط1، الرياض ، مكتبة العبيكان

- ضياء الدين زاهر (2008). إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة (دليل عملي). ط2. القاهرة: دار السحاب.

- طعيمه، رشدي .(2006). المعايير القومية للتعليم في مصر. المعلم كفاياته وإعداده وتدريبه .دار الفكر العربي . القاهرة.

- طعيمة ، رشدي ، 2004 ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، القاهرة ، دار الفكر العربي

- مدكور، علي (1988)نظريات المناهج العامة الطبعة الأولى دار الفرقان عمان

- عبد الحميد شرف (2014) التخطيط في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق مركز الكتاب للنشر ، القاهرة

- العتيبي ، عبد الله (2012) ، فنجان من التخطيط ، الكويت ، دار اقرأ للنشر والتوزيع

- علي، نداء الدين(2007)، دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات النهائية لشهادة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة دمشق

- عمران، تغريد (2001): المهارات الحياتية ، القاهرة مكتبة زهراء الشرق

- غانم ، محمد (2004)، التفكير عند الأطفال ، الأردن ، عمان ، دار الثقافة

- فيصل ، ياسمين (2014) تطوير رحلات افتراضية ثلاثية الابعاد لتنمية بعض المهارات الحياتية لأطفال الروضة ، كلية التربية النوعية ، جامعة بور سعيد

- قورة ،حسين سليمان(1979)،الأصول التربوية في بناء المنهاج، ط1، القاهرة دار المعارف

- الكرخي ،مجيد (2014) ، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج ، وزارة الثقافة والفنون والتراث ، دار الكتب القطرية الريان

- محمد ، داليا، 2012، فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية

- معاد، علي و الحميري ، عواطف (2020) المهارات الحياتية اللازم تضمينها في منهج العلوم بالمرحلة الأساسية ومستوى اكتساب تلاميذ الصف التاسع لها، كلية التربية ، جامعة الحديدة ، اليمن

- Frodo(2005) تحليل محتوى خمس كتب للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في ولاية فرجينيا، اخذت بتاريخ 2009/11/7 عن شبكة الانترنت ، جامعة اليرموك عمان

## المراجع الأجنبية:


- Benson, J.B. (2017). Leadership epistemology. Journal of interdisciplinary Leadership,2(2). https://DOI: 10.170621cjil.v2i2.37.

- Byrd, Dana (2004). Preschoolers Don't Practice What They Preach Preschoolers' Planning Performance with Manual and Spoken Development. Vol.(4).

- Gauvain ,M (1992)Social influences on the development of planning in advance and during action. International Journal of behavioral development

- Haith, M.M, Benson, J. B, & Bihun, J, T. (1995). The development of planning: Where`s the future? Paper presented at the SRCD Conference in Indianapolis, March.

- Willgos , CE ,(1984) The Curriculum in physical Education prentice llallm Englewool cliffs.

- Wick ,B, Benjamin, A(2006): The road to employability throw personal: A critical of silences and Ambiguities of British Colombia Canada) Life skills, International Journal of life long education , v25.www.eric.ed.gov

# درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

(*) د. نجوى خضر (**) د. ألفت وطفي (***) ديالا بلال


## الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وكذلك التعرف إلى الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأُجري البحث على عينة بلغت (60) معلم ومعلمة من معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، كما تمَّ استخدام استبانة لقياس درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية من إعداد الباحثة.

وأظهرت النتائج أنّ درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس لدورة التعلم السباعية في مادة العلوم قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة على استبانة درجة استخدام دورة التعلم السباعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، وكذلك وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة التعليمة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من 5 سنوات، بينما أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.


**الكلمات المفتاحية:** دورة التعلم السباعية.

* مدرّس في قسم تربية الطفل- كلية التربية- جامعة طرطوس- طرطوس.
** مدرّس في قسم تربية الطفل- كلية التربية- جامعة طرطوس- طرطوس.
*** طالبة دراسات عليا (ماجستير)- قسم تربية الطفل- كلية التربية- جامعة طرطوس- طرطوس.

# The degree of using the seven-cycle learning strategy in science from the point of view of the fifth grade teachers in Tartous city school.

**(*)Dr. Najwa Khder**
**(**) Dr. Olfat Watfi**
**(***) Diala Blal**

## Abstract

The current research aims to identify The degree of using the seven-cycle learning strategy in science from the point of view of the fifth grade teachers in Tartous city schools, as well as to identify the differences between the sample members depending on variables (scientific qualification, educational experience, number of training courses) and to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the descriptive and analytical approach, and the research was conducted on a sample of (60) teachers from the fifth grade teachers in Tartous city schools. A questionnaire was also used to measure the degree of used of the seven-cycle learning strategy prepared by the researcher.

The results showed that The degree of using the seven-cycle learning strategy in science from the point of view of the fifth grade teachers in Tartous city school was in median degree and the results showed that there were statistically significant difference between the sample members about the extent of using the seven-cycle learning strategy due to the variable of academic qualification favor high qualification and there were statistically significant difference between the sample members due to educational experience favor teachers who have experience in education less than 5 years while there weren't statistically significant difference between the sample members due to training courses.

**Keywords**: The seven cycle learning.

* Professor in the Department of Child Education - Faculty of Education - Tartous University – Tartous.
** Professor in the Department of Child Education - Faculty of Education - Tartous University - Tartous
*** Postgraduate Student (Master) - Child Education Department - College of Education - Tartous University - Tartous.

**1-مقدمة البحث:**

يشهد عالم اليوم متطلبات حضارية متنوعة شملت جميع مجالات الحياة، وفرضت نفسها على النظام التربوي ومؤسساته المختلفة، وفي ضوء إدراك المعنيين بالتربية لتلك المتطلبات وأهميتها حاولوا البحث عن السبل التي تلبي هذه المتطلبات في ميدان التربية والتعليم، وقد ظهرت العديد من نظريات التعلم، والاستراتيجيات المتعددة في مجال التعليم بوصفها وسيلة من وسائل التربية وتحقيق أهدافها.

وقد تعددت الاستراتيجيات التعليمية التعلمية تبعاً لتعدد الفلسفات ومنها الفلسفة البنائية، التي تركز على أن يكون التعلم ذا معنى لدى التلميذ، ولذلك فإن التلميذ يستخدم كل خبراته ومعارفه السابقة المخزنة في بنيته المعرفية لفهم المعارف الجديدة وبنائها (عطية، 2015، 380). ومن الاستراتيجيات المشتقة من الفلسفة البنائية إستراتيجية دورة التعلم، والتي تعد من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه في ميدان المناهج وطرائق التعليم، وتتكون من ثلاث مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تطوير المفهوم)، مرحلة الاتساع المفاهيمي (مرحلة تطبيق المفهوم) (عبيدات وأبوسميد، 2013، 407).

ونظراً للمردود الايجابي لدورة التعلم التقليدية بمراحلها الثلاث، ومع تطور الغايات والأهداف المرجو اكتسابها من خلال تعلم العلوم، ظهرت العديد من المحاولات التي عملت على مراجعة هذه الاستراتيجية وتطويرها، وطرأت بعض التغيرات على عدد مراحلها ومسميات تلك المراحل (الحربي وصبري، 2009، 240).

فأصبحت دورة التعلم تتكون من سبع مراحل، وهي: مرحلة الإثارة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسع، ومرحلة التمديد، ومرحلة التبادل، ومرحلة التقويم (عطية، 2015، 434). ومن الدراسات التي أكدت على أهمية إستراتيجية دور التعلم السباعية في عملية التعليم والتعلم، دراسة الثلاب وآخرون (2017) والتي توصلت إلى أن دورة التعلم السباعية تساعد التلاميذ على تنظيم وتسلسل المعلومات وفق خطوات منظمة مما يؤدي إلى استدعاء المعلومات وتذكرها بشكل سلس وبسيط من قبل التلاميذ. وأكدت دراسات أخرى على فاعليتها في رفع مستوى تحصيل التلاميذ كدراسة جروبز وآخرون (GURBUZ et al, 2013) ودراسة العلي (2015).

واستخدمت دورة التعلم استراتيجية للتعليم والتعلم في مادة العلوم بوصفها عملية استقصائية، ومنهاج تفكير في العلوم يتواءم مع الكيفية التي يتعلم بها التلميذ (عطية، 2015، 435). وهذا ما توصلت إليه دراسة ديمير باش وآخرون (Demirbag et al, 2011 ) بأنَّ لدورة التعلم إسهامات ايجابية في التعلم القائم على الاستقصاء والتي تعد أساسية في تعليم العلوم، وكذلك دراسة بالتا وساراك (Balta and Sarac, 2016) التي أشارت الى أن استراتيجية دورة التعلم السباعية مفيدة ويجب تطبيقها في مناهج العلوم.

ومما سبق تسعى الباحثة إلى تعرف درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي.

**2- مشكلة البحث:**

تأتي هذه الدراسة للوقوف على أحد أهم الاستراتيجيات التعليمية التعلمية لتحقيق التطوير والتغيير المنشود في المنظومة التعليمية، خاصة مع تراجع مخرجات هذه المنظومة المتمثلة في تدني مستوى تحصيل التلاميذ في مادة العلوم، وفقاً لنتائج اختبار Timss الذي كشف بأن مستوى تحصيل التلاميذ في مادة العلوم في الجمهورية العربية السورية متدنٍ (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014، 31).

ولعلَّ أحد أسباب تدني مستوى التلاميذ في مادة العلوم يعود إلى الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يستخدمها المعلمون في تعليم العلوم، فعلى الرغم من الإعداد والتدريب واتباع الدورات يواجه المعلمون مشكلات عدة في تعليم مادة العلوم، ويعتمدون على الطرائق التقليدية في التعليم، وهذا ما أشارت إليه دراسة الأفندي في الجمهورية العربية السورية (2014) إلى أنه يوجد ضعف في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وصورية الدورات التدريبية التي تقام لتطوير المعلمين.

واستجابةً لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية (2019) باعتماد طرائق التعلم التفاعلي النشط والطرائق الكشفية في مختلف الأساليب التعليمية التعلمية، ووضع خطط تدريبية للعاملين في وزارة التربية في أثناء الخدمة تحقيقاً لمبدأ النمو المهني (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2019).

وفي ضوء تأكيد العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية على فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تعليم مادة العلوم كدراسة ديميرباش ( Demirbag et al, 2011)، ودراسة طنوس (2014)، ودراسة بالتا وساراك (Balta and Sarac, 2016).

وكذلك ما لاحظته الباحثة في مادة التربية العملية حيث تسود الاستراتيجيات التقليدية ويغلب عليها الجانب النظري وخاصة في مادة العلوم ويتم التركيز فيها على الجانب المعرفي.

وبناءً على ما سبق ارتأت الباحثة إلى تعرف درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم، وتحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

**ما درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟**

**3- أهمية البحث:** تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1-إلقاء الضوء على مفهوم إستراتيجية دورة التعلم السباعية.

3-2- مواكبة توجهات وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية التي تدعو إلى استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

3-3- أهمية تعليم وتعلم مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

3-4-يعد من الأبحاث القليلة – ضمن حدود علم الباحثة – التي تحرت درجة إستراتيجية دورة التعلم السباعية في الجمهورية العربية السورية.

**4-أهداف البحث:** يهدف البحث الحالية إلى:

4-1-تعرف درجة استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية لدى معلمي الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم في مدارس مدينة طرطوس.

4-2-تعرف الفروق في درجة استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية لدى معلمي الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، الدورات التدريبية).

**5-فرضيات البحث:**

**الفرضية الرئيسية:**

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي لاستراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، الدورات التدريبية).

**6-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

**درجة الاستخدام Degree of using:** ويقصد بها في هذه الدراسة درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي لإستراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم في مدارس مدينة طرطوس، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين على استبانة استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية المطبقة في هذه الدراسة.

**إستراتيجية دورة التعلم السباعية (7E'S) Learning cycle strategy7E'sModified:** هي نموذج تعليمي تعلمي مطور من دورة التعلم الثلاثية يتضمن سبع مراحل متسلسلة ومنظمة، يوظفها المعلم داخل الغرفة الصفية بهدف بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم وتوسيعها (طنوس، 2014، 134).

وتعرف إجرائياً: بأنها إحدى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، تتكون من سبع مراحل وهي (مرحلة الإثارة Excitement phase، مرحلة الاستكشاف Exploration phase، مرحلة التفسير Explanation phase، مرحلة التوسع Extension phase، مرحلة التمديد Extend phase، مرحلة التبادلElicit phase، مرحلة التقويم Evaluation phase)، وتتضمن هذه المراحل أنشطة يقوم التلاميذ من خلالها بالبحث والتفكير والاكتشاف لاكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم.

**7- حدود البحث:**

7-1-الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على معلمي ومعلمات الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

7-2-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2021/2022).

7-3-الحدود البشرية: معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس والبالغ عددهم (60) معلم ومعلمة.

7-4-الحدود العلمية: استراتيجية دورة التعلم السباعية.

**8-دراسات سابقة:**

**دراسات عربية:**

**8-1-دراسة العلي (2015): "فاعلية استراتيجية SevenE's البنائية المعتمدة على الحاسوب في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم."**

أجريت هذه الدراسة في سوريا، وهدفت الى قياس فاعلية استراتيجية SevenE's البنائية المعتمدة على الحاسوب في تعليم مقرر العلوم في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال اختبار تحصيلي، وقامت الباحثة بتصميم برنامج حاسوبي معتمد على استراتيجية الخطوات السبع في تعليم وحدة الكهرباء والمغناطيسية من كتاب العلوم لتلامذة الصف الرابع الأساسي، واختبار تحصيلي لقياس درجة تحصيل التلاميذ أفراد العينة في الموضوعات المختارة من مقرر العلوم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها: تفوق استراتيجية دورة التعلم السباعية المعتمدة على الحاسوب في المجموعة التجريبية على طريقة التعليم المعتادة في المجموعة الضابطة، كما توصلت الدراسة الى ارتفاع مستوى تحصيل أفراد المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية المعتمدة على الحاسوب.

**8-2-دراسة الفهيد (2019): "واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات."**

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت الى تعرف واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص العلمي، عدد سنوات الخبرة في التعليم)، واقتصر تطبيق الدراسة على عينة بلغت (237) معلماً، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع البيانات، حيث تكونت الاستبانة من محورين أحدهما شمل العبارات الخاصة بواقع الاستخدام، بينما شمل المحور الآخر العبارات الخاصة بمعوقات الاستخدام، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية جاء بمستوى متوسط، وكذلك معوقات هذا الاستخدام جاء كذلك بمستوى متوسط، كما تبين أن مستوى المعوقات أعلى نسبياً من مستوى واقع الاستخدام، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في رؤية عينة الدراسة لواقع الاستخدام ومعوقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مجموعتي المؤهل العلمي جامعة ودراسات عليا، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير التخصص العلمي (كيمياء، فيزياء، أحياء)، وكذلك لم توجد فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من 5 سنوات، من 5 الى أقل من 10 سنوات، من 10 الى أقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر).

**دراسات أجنبية:**

**8-3-دراسة (Balta and Sarac, 2016):**

**The effect of 7E learning cycle on learning in science teaching: Ameta-Analysis study.**

**دراسة (بالتا وساراك، 2016): فعالية دورة التعلم السباعية في تعليم العلوم: دراسة تحليلية.**

أجريت الدراسة في تركيا، وهدفت الى تعرف فعالية دورة التعلم السباعية في تعلم العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (24) دراسة تجريبية تضم (2918) تلميذاً من الدراسات التي أكدت أنّ لدورة التعلم السباعية أثر إيجابي في تحصيل التلاميذ، وتمَّ اجراء عدد من التحليلات حسب (مستوى المدرسة، نوع النشر، المادة، المدة)، وأشارت النتائج أنّه لم يكن لدورة التعلم السباعية تأثير حسب مستوى المدرسة ونوع النشر والمدة، أما حسب المادة فقد أشارت نتائج التحليل إلى أنَّ استراتيجية دورة التعلم السباعية مفيدة ويجب تطبيقها في مناهج العلوم.

**دراسة (GURBUZ et al, 2013):**

**The effect of 7E's Learning Model on Academic Achievement and Retention of 6th Grade Science and Technology course students in the Unit "Electricity in our life".**

**8-4-دراسة (جروبز وآخرون، 2013): أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم والتكنولوجيا لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في وحدة الكهرباء في حياتنا.**

أجريت الدراسة في تركيا، وهدفت الى تقصي أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (45) تلميذاً وتلميذة، موزعين على مجموعتين:

مجموعة تجريبية (21) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة (21) تلميذاً وتلميذة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي واختبار المهارات الأكاديمية، واتبعت المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ مثابرتهم.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

لابدَّ من الإشارة إلى أنَّ أبرز ما يتفق به هذا البحث مع الدراسات السابقة هو تناول دورة التعلم السباعية في مادة العلوم، وقد تكونت عينة البحث الحالي من المعلمين وهي بهذا تتفق مع دراسة الفهيد (2019) وتختلف عن دراسة GURBUZ et al, 2013) ودراسة دراسة العلي (2015) ودراسة(بالتا وساراك، 2016) التي تكونت عينتها من التلاميذ، كما يتفق البحث الحالي مع دراسة الفهيد (2019) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي فيما يختلف عن دراسة العلي (2015) ودراسة GURBUZ et al (2013) التي اتبعت المنهج التجريبي، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للبحث وبناء الأداة، إضافةً إلى تعرف الأساليب المتبعة في معالجة النتائج وتفسيرها.

**9-الإطار النظري:**

تعد استراتيجية دورة التعلم من الاستراتيجيات المشتقة من الفلسفة البنائية، وتعرف بأنها عملية استقصائية، ومنهجاً للتفكير يلائم الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ، وأنها مجالاً واسعاً للتعليم الفعال من خلال تركيزها على الاستنباط البناء من أجل تنظيم اكتساب المعارف، وأبرز ما يسعى إليه التعليم بهذه الطريقة هو طريقة البحث عن المعرفة (عطية، 2008، 253).

وقد تم انشاؤها بواسطة كاربلس Karplus في أواخر الخمسينات من القرن الماضي ثم تم تطويرها بواسطة أتكن وكاربلس Atkin and Karplus كاكتشاف موجه، حيث كانت ثلاثية المراحل وقد تمثلت مراحلها فيما يأتي: مرحلة الاستكشاف، مرحلة التوصل الى المفهوم، مرحلة تطبيق المفهوم، ثم تم تطويرها وتحولت الى رباعية 4E's وتمثلت مراحلها بما يأتي: مرحلة الاكتشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التوسع، ومرحلة التقويم، ليطورها بعد ذلك بايبي وفريقه الى خماسية 5E's فأصبحت المراحل كالآتي: مرحلة الاثارة، مرحلة الاستكشاف، رحلة التفسير، مرحلة التوسع، ومرحلة التقويم. ويرمز كل حرف "E" في دورات التعلم الى الأحرف الكبيرة للكلمات الإنجليزية والتي تشير الى مراحل دورة التعلم التي تبدأ بالحرف "E" (عطية، 2015، 433).

وطوّرت بعد ذلك دورة التعلم لتصبح سباعية المراحل 7،E's وبيّن كل Balta & Sarac, 2016) و (Khan et al, 2020) أن دورة التعلم السباعية تتكون من المراحل الآتية:

1-مرحلة الاثارة (التنشيط) (Excitement Phase): تهدف هذه المرحلة الى تحفيز التلاميذ واثارة فضولهم نحو موضوع معين، ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة بتهيئة التلاميذ واثارة انتباههم وتوليد الفضول لديهم، واستخراج الاستجابات التي تكشف عمّا لدى التلاميذ من معلومات وخبرات سابقة، أو كيف يفكرون بالموضوع.

2-مرحلة الاستكشاف (Exploration Phase): وتهدف هذه المرحلة الى إرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى التلاميذ عن طريق توفير الخبرات والتعاون معاً، لاستيعاب معنى المفهوم، فيقوم المعلم بتهيئة الفرصة للتلاميذ للعمل الجماعي، فيكون دوره ميسر وموجه لعملية التعلم وليس ناقلاً للمعرفة، ويتم ذلك من خلال مساعدتهم على الملاحظة وتسجيل

النتائج والاجابة عن استفساراتهم، ومن خلال الأنشطة يتوصلون الى أفكار جديدة ومبادئ ومفاهيم ذات علاقة، ويسأل المعلم التلاميذ أسئلة محيرة، ليوجههم وجهة جديدة للبحث والتقصي.

3-مرحلة التفسير (Explanation Phase): وتهدف هذه المرحلة الى توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، وتعريف المفاهيم واستخدام الخبرات السابقة للتلاميذ كأساس لتفسير المفاهيم الجديدة، ويستخدم المعلم أسلوب المناقشة للقيام بإثارة تفكير التلاميذ، ومن ثم تكوين المفاهيم العلمية في صورة تعاونية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فيعمل المعلم على تشجيعهم لإعطاء تفسيرات للنتائج التي توصلوا اليها وتوضيح المفاهيم بلغتهم الخاصة.

4-مرحلة التوسع (Extension Phase): والهدف من هذه المرحلة اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم، ويقوم المعلم باستخدام أسلوب المناقشة والاستقصاء الموجه لتشجيع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه من مفاهيم ومهارات في مواقف جديدة مشابهة، وربط ما تعلموه بأفكار وخبرات ومواقف أخرى تتعلق بموضوع الدرس، بهدف الذهاب بتفكيرهم الى أبعد مما هو في قاعة الدراسة.

5-مرحلة التمديد (Extend Phase): تهدف هذه المرحلة الى توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم الى موضوعات جديدة، ويستخدم المعلم أسلوب العصف الذهني وأسلوب المناقشة والاستقصاء الموجه، وتوجيه أسئلة مثيرة لمساعدة التلاميذ على معرفة العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى.

6-مرحلة التبادل (Elicit Phase): وتهدف هذه المرحلة الى تبادل الأفكار أو الخبرات، وتعد هذه المرحلة امتداد لما قبلها بفارق ترك التلاميذ يتحاورون فيما بينهم في استنتاج العلاقات، فيستخدم المعلم أسلوب المناقشة ويقوم بتوضيح وتفسير العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، ويجمع المشاركة الشيقة والتعاون من خلال الأنشطة وتبادل الخبرات.

7-مرحلة التقويم (Evaluation Phase): وتهدف هذه المرحلة الى تقييم فهم التلاميذ للمفاهيم والمهارات التي تعلموها، وهذه المرحلة تدخل في كل المراحل السابقة، وهي عملية تشخيصية مستمرة تتيح الفرصة للمعلم ليحدد الى أي مدى تم فهم التلاميذ للموضوع، ويكون دور التلميذ الإجابة على تساؤلات مفتوحة النهاية.

**10-منهج البحث:**

لتحقيق أهداف الدراسة ستستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كونه يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً سواءً باستخدام الأسلوب الكيفي أو الكمي، وهو عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة ما، وفي مكان معين وفي الوقت الحاضر، وهو طريقة من التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معينين (درويش، 2018، 118).

**11-مجتمع البحث وعينته:**

**مجتمع البحث**: تمثل مجتمع البحث في معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس والبالغ عددهم (76) معلماً ومعلمة.

**عينة البحث**: تمَّ اعتماد أسلوب المسح الشامل على كامل المجتمع الأصلي.

**12- أداة البحث وصدقها وثباتها:**

لتحقيق أهداف البحث تمَّ تصميم استبيان خاص بعينة البحث عدد بنوده /28/ بند حيث تم جمع البيانات المتعلقة بالبحث وفق /7/ محاور:

- المحور الأول: مرحلة الإثارة، ويتضمن البنود:1-2-3-4.

- المحور الثاني: مرحلة الاستكشاف، ويتضمن البنود: 5-6-7-8.
- المحور الثالث: مرحلة التفسير، ويتضمن البنود: 9-10-11-12.
- المحور الرابع: مرحلة التوسع، ويتضمن البنود: 13-14-15-16.
- المحور الخامس: مرحلة التمديد، ويتضمن البنود: 17-18-19-20.
- المحور السادس: مرحلة التبادل، ويتضمن البنود: 21-22-23-24.
- المحور السابع: مرحلة التقويم، ويتضمن البنود: 25-26-27-28.

وتم الاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS، وعلى مقياس ليكرت الثلاثي للتعويض في أوزان الإجابات على استبيان البحث وفق الآتي:

الجدول (1) أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي

| الإجابة | مرتفعة | متوسطة | منخفضة |
|---|---|---|---|
| الرمز | 3 | 2 | 1 |

المصدر: من إعداد الباحثة

**صدق الاستبانة:**

**صدق المحكمين:** عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وطلبت منهم تحكيم الاستبانة، وإبداء آرائهم حول مدى قدرة الاستبانة على قياس ما أعدت لقياسه، وأكدَّ المحكمون صدق الاستبانة مع إبداء بعض الملاحظات التي تتعلق بالصياغة اللغوية، هذا وعدلت الباحثة بما يتوافق مع ملاحظات المحكمين وآرائهم.

**الصّدق الذّاتي:** يحسب الصّدق الذّاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، ومعامل ثبات الاختبار كما سيتضح لاحقاً هو (0.74)، وعليه فإنّ الصدق الذّاتي يكون (0.86)، وهو معامل صدق عالي (عبد الهادي، 2001، 388).

**الصدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية):**

تقتضي هذه الطريقة المقارنة بين أعلى (35%) درجة من درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة والبالغ عددها (16) معلماً ومعلمة، وأدنى (35%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وعلى هذا الأساس رتّبت الباحثة درجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديّاً على أداة البحث، ثمّ قارنت بين أعلى (5) درجات، وأدنى (5) درجات، ثمّ استخدمت اختبار (مان وتني U) للمقارنة بين المجموعة التي حصلت على أدنى الدرجات والمجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات، فإذا أكدت النّتائج وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين، فإنّ ذلك يعدّ مؤشّراً على صدق الأداة (عباس وآخرون،2007، 265).

**الجدول (2)**

**نتائج اختبار (Mann-Whitney U) للفرق بين أعلى (31.25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وأدنى (31.25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | مان وتني (U) | ولكوكسن (W) | Z | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الدنيا | 5 | 57.8 | 3 | 15 | 0.000 | 15 | -2.64 | 0.008 |
| المجموعة | 5 | 71.00 | 8 | 40 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العليا | | | | | | | | |

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة مستوى الدّلالة الحقيقيّة (Sig=0.008) أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترضة (0.05)، مما يؤكد وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات المجموعة الدّنيا ودرجات المجموعة العليا، الأمر الذّي يؤكّد صدق الاستبانة وقدرتها على التّمييز بين الأفراد الذّين يمتلكون درجات عالية من السمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السمة المقاسة.

**ثبات الاستبانة:**

**الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** حسبت الباحثة معامل الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ معتمدة في ذلك على البرنامج الإحصائي (SPSS)، ووفقاً لهذه الطريقة، بلغ معامل الثبات (0.74) ككل وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية (أبو الديار،2012، 37).

**الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية:** حسبت الباحثة معامل ثبات الاستبانة حسب طريقة التجزئة النصفية حيث قامت بتقسيم بنود الاستبانة والبالغ عددها (28) بنداً إلى نصفين، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون(r) بين النصفين. هذا وبلغ معامل الارتباط بين النصفين (0.72)، الأمر الذي يؤكد ثبات الاستبانة.

**13-نتائج البحث:**

**الإجابة عن أسئلة البحث:**

**السؤال الرئيس للبحث:** ما درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس (أفراد عينة البحث) لدورة التعلم السباعية في مادة العلوم؟

**جدول (4)**

| الرقم | البند | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أحرص على مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد. | 2.58 | 0.56 | 86 | مرتفعة |
| 2 | أكتب عنوان الدرس مباشرةً وأبدأ به. | 1.17 | 0.37 | 39 | ضعيفة |
| 3 | أكلف التلاميذ بأنشطة مرتبطة بدروسهم الجديدة. | 2.18 | 0.65 | 72.66 | متوسطة |
| 4 | أستخدم أساليب متعددة في التمهيد (سرد قصة، فيديو تعليمي،.....). | 2.32 | 0.60 | 77.33 | متوسطة |
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة الاثارة** | **8.26** | **1.10** | **68.83** | متوسطة |
| 5 | أوزع التلاميذ الى مجموعات صغيرة. | 2.18 | 0.79 | 72.66 | متوسطة |
| 6 | أوجه أسئلة مفتوحة لتلاميذي. | 2.12 | 0.66 | 70.66 | متوسطة |
| 7 | أكلف التلاميذ بمهام ضمن قدراتهم. | 2.80 | 0.40 | 93.33 | مرتفعة |
| 8 | أتابع التلاميذ بدقة أثناء تنفيذ المهام. | 2.58 | 0.53 | 86 | مرتفعة |
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة الاستكشاف** | **9.68** | **0.96** | **80.67** | مرتفعة |
| 9 | أشجع التلاميذ على توضيح ما توصلوا اليه. | 2.20 | 0.48 | 73.33 | متوسطة |
| 10 | أساعد التلاميذ في توظيف خبراتهم السابقة في تعلمهم الجديد. | 2.38 | 0.55 | 79.33 | مرتفعة |
| 11 | أشجع التلاميذ على تقديم الدليل على ما توصلوا اليه من معلومات. | 2.27 | 0.57 | 75.66 | متوسطة |
| 12 | أصوغ الفكرة بصورتها النهائية وأدونها على السبورة. | 1.98 | 0.70 | 66 | متوسطة |
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة التفسير** | **8.83** | **1.22** | **73.58** | متوسطة |
| 13 | أطلب من التلاميذ حل مهام مشابهة لما قاموا به. | 2.22 | 0.66 | 74 | متوسطة |
| 14 | أساعد التلاميذ في اتخاذ قرارات بشأن المهام الجديدة. | 2.30 | 0.56 | 76.66 | متوسطة |
| 15 | أكلف التلاميذ بحل مشكلات جديدة من واقعهم. | 2.25 | 0.65 | 75 | متوسطة |
| 16 | أتيح الفرصة للتلاميذ الى ابداء رأيهم حول ظاهر ما | 2.32 | 0.59 | 77.33 | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة التوسع** | **9.08** | **1.66** | **75.67** | متوسطة |
| 17 | أساعد التلاميذ على تعرف العلاقة بين تعلم المواد المختلفة. | 2.43 | 0.50 | 81 | مرتفعة |
| 18 | أسأل التلاميذ عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في بعض المهام. | 2.23 | 0.50 | 74.33 | متوسطة |
| 19 | أساعد التلاميذ في استرجاع معلومات قديمة وربطها بتعلمهم الجديد. | 2.17 | 0.45 | 72.33 | متوسطة |
| 20 | أشجع التلاميذ على ربط ما توصلوا اليه في الدرس مع مواد أخرى. | 2.18 | 0.59 | 72.66 | متوسطة |
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة التمديد** | **9.01** | **1.35** | **75.08** | متوسطة |
| 21 | أشجع التلاميذ على تبادل المعلومات فيما بينهم. | 2.22 | 0.66 | 74 | متوسطة |
| 22 | أشجع التلاميذ على العمل والتعاون ضمن مجموعات. | 2.30 | 0.74 | 76.66 | متوسطة |
| 23 | أسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بين المجموعات حينما تتطلب المهمة ذلك. | 2.32 | 0.74 | 77.33 | متوسطة |
| 24 | أحرص على عدم ضياع الوقت في تبادل المعلومات. | 2.68 | 0.50 | 89.33 | مرتفعة |
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة التبادل** | **9.51** | **2.10** | **79.25** | مرتفعة |
| 25 | أحرص على ملاحظة أداء تلاميذ المجموعات في كل مرحلة من مراحل الدرس. | 2.72 | 0.49 | 90.66 | مرتفعة |
| 26 | أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس أسئلة من نمط (عرف، عدد، اشرح، فسر). | 2.08 | 0.64 | 69.33 | متوسطة |
| 27 | أوزع على التلاميذ مجموعة من أوراق العمل خلال سير الدرس. | 2.10 | 0.73 | 70 | متوسطة |
| 28 | أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس مجموعة من الأسئلة الموضوعية. | 1.87 | 0.65 | 62.33 | متوسطة |
| | **متوسط الإجابة عن محور مرحلة التقويم** | 8.76 | 0.92 | 73.00 | متوسطة |
| | **درجة الاستخدام الكلي (متوسط الإجابة عن بنود الاستبانة ككل)** | 63.16 | 6.0 | 75.19 | **متوسطة** |

المصدر: مخرجات SPSS بتعديل من الباحثة في EXCEL

يلاحظ من الجدول (4) أنّ درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس (أفراد عينة البحث) لدورة التعلم السباعية في مادة العلوم قد جاءت **(متوسطة)** حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين (أفراد عينة البحث) عن بنود الاستبانة ككل (63.16) بانحراف معياري (6.0) وبوزن نسبي (75.19%)، وحسب معايير تصحيح الاستبانة، فإنّ هذا المتوسط يؤكد أنّ معلمي العلوم يستخدمون دورة التعلم السباعية بمستوى (متوسط).

وتتفق النتيجة التي تمَّ التوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة (الفهيد، 2019)، حيث توصلت إلى أنَّ واقع استخدام دورة التعلم جاء بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين يميلون إلى تطبيق الاستراتيجيات التقليدية في التعليم مثل الإلقاء والمحاضرة لأنَّ هذه الطرق أيسر وأسهل ولا تحتاج إلى وقت وجهد كبير من المعلّم، ولا تشكل عبأ مادي على المعلم، بالإضافة إلى اكتظاظ الصفوف الدّراسية في المدارس الأمر الذي يعيق المعلّم عن استخدام الاستراتيجيات الحديثة، خصوصاً أنَّ استراتيجية دورة التعلم السباعية تتطلب العديد من الوسائل التعليمية كما تحتاج إلى جهد ووقت كبير وقد لا يكون من السهل تطبيقها على جميع الدروس.

هذا وتشير النتائج إلى أنّ المعلمين (أفراد عينة البحث) يهتمون باستخدام **مرحلة الاستكشاف ومرحلة التبادل** أكثر من بقية مراحل دورة التعلم السباعية حيث حصلت هاتين المرحلتين على أعلى تقييم من قبل أفراد عينة البحث فبلغ متوسط إجاباتهم عن مرحلة الاستكشاف (9.68) بوزن نسبي (80.76%). أما مرحلة التبادل، فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن بنود هذه المرحلة (9.51) وبوزن نسبي (79.25%)؛ الأمر الذي يؤكد أنّ أفراد عينة البحث يستخدمون مرحلتي الاستكشاف والتبادل بدرجة **مرتفعة**؛ أما بقية المراحل، فإنّ أفراد العينة يستخدمونها بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ طبيعة مادة العلوم وما تحويه من تجارب علمية يقوم التّلاميذ أنفسهم بتنفيذها أو بمساعدة المعلّم أحياناً، توجّه التّلاميذ إلى اكتشاف المعلومة بأنفسهم وتشاركها وتبادلها مع زملائهم للتأكد من النتيجة وصياغتها بصورة مناسبة وعرضها على المعلّم الذي يقوم بدوره بصياغتها بصورة نهائية وتثبيتها.

**اختبار فرضيات البحث:** اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك على النحو الذي توضحه الفقرات الآتي:

**الفرضية الأولى** - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير المؤهل العلمي (معهد - إجازة جامعية – دراسات عليا).

قارنت الباحثة بين درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب مؤهلاتهم (معهد - إجازة جامعية – دراسات عليا) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

**الجدول (5)**

**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي**

| المجموعة | الإحصاء الوصفي | | اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | انحراف معياري | الحالة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig |
| معهد | 55.00 | 5.51 | بين المجموعات | 1265.95 | 2 | 632.975 | 41.83 | 0.000 |
| إجازة | 63.52 | 3.74 | داخل المجموعات | 862.38 | 57 | 15.130 | | |
| دراسات عليا | 70.09 | 1.97 | الكلي | 2128.33 | 59 | | | |

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة في ($Sig = 0.000 < 0.05$) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير المؤهل العلمي؛ ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو لصالح من تعود هذه الفروق؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحث اختبار (LSD) وهو أحد الاختبارات للمقارنات البعدية المتعددة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (6)**

**نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير المؤهل العلمي**

| الإحصاء الوصفي | | | اختبار (LSD) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | المتوسط | الانحراف المعياري | الفئة (A) | الفئة (B) | (A-B) | Sig |
| معهد | 55.00 | 5.51 | معهد | إجازة | 8.52 | 0.000 |
| إجازة | 63.52 | 3.74 | | دراسات عليا | 15.09 | 0.000 |
| دراسات عليا | 70.09 | 1.97 | إجازة | دراسات عليا | 6.56 | 0.000 |

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ اختبار (LSD) أجرى (3) مقارنات، وكل مقارنة هي فرضية فرعية في الحقيقة، وبشكل عام يمكن استخلاص النتائج الآتية من الجدول (6):

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الحاصلين على شهادة معهد، ومتوسط درجات المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاستبانة ككل (63.52) مقابل (55) للمعلمين الحاصلين على شهادة معهد.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الحاصلين على شهادة معهد، ومتوسط درجات المعلمين الحاصلين على دراسات عليا وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاستبانة ككل (70.09) مقابل (55) للمعلمين الحاصلين على شهادة معهد.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية، ومتوسط درجات المعلمين الحاصلين على دراسات عليا وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاستبانة ككل (70.09) مقابل (63.52) للمعلمين الحاصلين على شهادة معهد.

**وفي ضوء ما سبق ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:**

**نتيجة اختبار الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير المؤهل العلمي (معهد - إجازة جامعية – دراسات عليا)، وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا.

وتتفق النتيجة مع دراسة (الفهيد، 2019) حيث توصلت إلى أنّه توجد فروق في واقع استخدام دورة التعلم لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، قد تعلموا النظريات والطرائق والاستراتيجيات التعليمية التعلمية بشكل موسع سواءً أكان نظرياً أو عملياً خلال مرحلة الدراسات العليا، كما أنَّ لديهم دافعية نحو التعلّم الذاتي وتقبل المعلومات الحديثة وتطبيق الخبرات الجديدة، وهذا الأمر قد يكون السبب في تفوق المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا عن سواهم في استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية.

**الفرضية الثانية** - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات).

قارنت الباحثة بين درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من

عشر سنوات)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

**الجدول (7)**

**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير الخبرة في التعليم**

| المجموعة | الإحصاء الوصفي | | اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | انحراف معياري | الحالة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig |
| أقل من خمس | 70.50 | 1.73 | بين المجموعات | 569.46 | 2 | 284.73 | 10.41 | 0.000 |
| بين (5-10) | 64.93 | 4.884 | داخل المجموعات | 1558.86 | 57 | 27.34 | | |
| أكثر من (10) | 60.00 | 5.858 | الكلي | 2128.33 | 59 | | | |

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول رقم (7) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة ($Sig = 0.000 < 0.05$) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو لصالح من تعود هذه الفروق؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحث اختبار (LSD) وهو أحد الاختبارات للمقارنات البعدية المتعددة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (8)**

**نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم**

| الإحصاء الوصفي | | | اختبار (LSD) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الخبرة في التعليم | المتوسط | الانحراف المعياري | الفئة (A) | الفئة (B) | (A-B) | Sig |
| أقل من خمس | 70.50 | 1.73 | أقل من خمس | بين (5-10) | 5.56 | 0.051 |
| بين (5-10) | 64.93 | 4.884 | | أكثر من (10) | 10.50 | 0.000 |
| أكثر من (10) | 60.00 | 5.858 | بين (5-10) | أكثر من (10) | 4.93 | 0.001 |

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول (8) أنّ اختبار (LSD) أجرى (3) مقارنات، وكل مقارنة هي فرضية فرعية في الحقيقة، وبشكل عام يمكن استخلاص النتائج الآتية من الجدول (8):

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في التعليم، ومتوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة بين (5-10) سنوات في التعليم، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة ( $Sig = 0.051 > 0.05$) حسب نتائج اختبار (LSD) حيث قام برنامج (SPSS) بأخذ الانحرافات المعيارية في الحسبان.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في التعليم، ومتوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من عشر سنوات، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة

(Sig = 0.000<0.05) حسب نتائج اختبار (LSD). وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (70.50) مقابل (60.00) للمعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة بين (5-10) سنوات في التعليم، ومتوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من عشر سنوات، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.001<0.05) حسب نتائج اختبار (LSD). وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الذين لديهم الذين لديهم خبرة بين (5-10) سنوات في التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (64.93) مقابل (60.00) للمعلمين الذين لديهم خبرة بين (5-10) سنوات في التعليم.

**وفي ضوء ما سبق ترفض الفرضية الصفرية الثانية، وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:**

**نتيجة اختبار الفرضية الثانية** - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)، وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من خمس سنوات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الفهيد، 2019) حيث توصلت أنّه لا توجد فروق في واقع استخدام دورة التعلم يعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من 5 سنوات، أغلبهم خريجين جدد يميلون إلى إثبات أنفسهم في التعليم وفقاً لقدراتهم، خصوصاً أنّهم تعلموا وفقاً للمناهج الحديثة التي تقوم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم وتطوير العملية التعليمية، ويكون لديهم دافع ذاتي لاكتساب القدرة على تطبيق الخبرات الجديدة، بينما المعلمون الأقدم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم وأدائهم في التعليم لمواكبة كل ما هو جديد وحديث في العملية التعليمية.

**الفرضية الثالثة** - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير الدورات التدريبية (دورة واحدة - دورتان – أكثر من ثلاث دورات).

قارنت الباحثة بين درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب متغير الدورات التدريبية (دورة واحدة - دورتان – أكثر من ثلاث دورات) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

**الجدول (9)**

**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير الدورات التدريبية**

| المجموعة | الإحصاء الوصفي | | اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | انحراف معياري | الحالة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig |
| دورة واحدة | 60.73 | 7.17 | بين المجموعات | 176.82 | 2 | 88.41 | 2.582 | 0.084 |
| دورتان | 63.57 | 5.47 | داخل | 1951.50 | 57 | 34.237 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المجموعات | | | |
| أكثر من ثلاث | 67.20 | 3.89 | الكلي | 2128.33 | 59 | | | |

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول رقم (9) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.08 > 0.05) مما يؤكد وجود عد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير الدورات التدريبية؛ **وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:**

**نتيجة اختبار الفرضية الثالثة** - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير الدورات التدريبية (دورة واحدة - دورتان – ثلاث دورات أو أكثر).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الدورات التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية تقوم على تعزيز المنظومة المعرفية والأدائية وفق متطلبات النظرية البنائية بحيث تستهدف جميع المعلمين، فمن الممكن إكساب المعلمين استراتيجيات النظرية البنائية عن طريق دورة واحدة، فتعدد الدورات التدريبية يقوم على إضافة كل ما هو جديد لاستراتيجيات النظرية البنائية لكن النظرية ثابتة لا تتغير تقوم على جعل التعلم ذي معنى بالنسبة للمتعلم مهما تعدت استراتيجيات البنائية.

وقد يرجع السبب إلى أنَّ الدورات التدريبية التي تقام للمعلمين قد تكون صورية لا تساهم في تطوير أداء المعلمين، وهذا يتفق مع دراسة الأفندي (2014) التي توصلت إلى أنه يوجد ضعف في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وصورية الدورات التدريبية التي تقام لتطوير المعلمين.

**14-التوصيات والمقترحات:** في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

14-1-عقد دورات تدريبية لمعلمي الصف الخامس على كيفية استخدام استراتيجة دورة التعلم السباعية من خلال توضيح مفهوم دروة التعلم ومراحلها وأهميتها.

14-2-تضمين دليل معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعريفاً لاستراتيجية دورة التعلم السباعية، وأمثلة تطبيقية ونماذج لوحدات دراسية معدة وفقاً لها.

14-3-التوسع في استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم.

14-4-تركيز المشرفين التربويين على استخدام الاستراتيجيات البنائية في التعليم الأساسي بشكل عام، واستراتيجية دورة التعلم السباعية بشكل خاص.

14-5-إجراء المزيد من البحوث التي تتناول استراتيجية دورة التعلم السباعية على مواد أخرى، وعينات ومراحل دراسية مختلفة.

## 15- قائمة المراجع:

### 15-1- المراجع العربية:

1- أبو الديار، مسعد. (2012). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**. (ط1). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

2-الأفندي، آلاء. (2014). **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية**

**السورية**). [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة حلب، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.
3-الثلاب، سعيد؛ الظفيري، محمد؛ وعطية، دعاء. (2017). **أثر دورة التعلم السباعية في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية ميولهن نحو المادة.** مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد(35)، 1140-1160.
4-الحربي، سلمان؛ وصبري، ماهر. (2009). **فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.** مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، 3(3)، 392-278.
5-درويش، محمود. (2018). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
6-طنوس، انتصار. (2014). **أثر استخدام إستراتيجية (7 E'S) التدريسية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 2 (8)، 127-160.
7- عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
8-عبد الهادي، نبيل. (2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. (ط2). عمان: دار وائل للنشر.

9-عبيدات، ذوقان؛ وأبو سميد، سهيلة. (2013). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. (ط3). عمان: مركز ديبونو للنشر والتوزيع.
10-عطية، محسن. (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس** *الفعال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
11-عطية، محسن (2015). **التفكير – أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
12-العلي، رهف (2015). **فاعلية استراتيجية SevenE's البنائية المعتمدة على الحاسوب في تحصيل تلامذة صف الرابع الأساسي في مقرر العلوم**. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.
13-الفهيد، عبد الله. (2019). **واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.** *مجلة كلية التربية*، 38(182)، 311-361.
14-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2014). **تحليل نتائج التقييمات الدولية Timss لسنة 2011 في الدول العربية.**
15-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). **وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية.**

**15-2- المراجع الأجنبية:**

1-Balta, N., & Sarac, H. (2016). **The effect of 7E learning cycle on learning in science teaching: Ameta-Analysis study.** European Journal of Educational, 5(2), 61-72.

2-Demirbag, B., Feyzioglu, B.,Alev, A.,Cobanoglu, I.&Altoun, E. (2011). **Developing instructional activities based on constructivist 7E'S Model: Chemistry Teacher's Perspective.** Journal Of TURKISH SCEENCE EDUCATION,8(4), 18-28.

3-Gurbuz, F., Turgut. U., & Salar, R. (2013). **The effect of 7E's Learning Model on Academic Achievement and Retention of 6th Grade Science and Technology course students in the Unit "Electricity in our life".** Journal of Turkish Science Education, 10(4).

4-Khan, F., Khan, S., & Z, U. (2020). **Effectiveness of instructions in academic achievements: an experimental study using 7 E's instructional model**. Global Regional Review, 5(3), 151-165.

**15-3- المراجع العربية باللغة الأجنبية:**

1-Abass, M., Nofal, M., Elaabsi, M., Abo Eawad, F. (2007). **Introduction to research in education and psychology.** Oman: Dar Elmosirah for publishing and distribution.

2-Abd Alhadi, N. (2001). **Educational measurement and evaluation and its use in classroom.** Oman: Dar Wayil for publishing**.**

3-Abu aldiyar, M. (2012). **Measurement and diagnosis of people with learning disabilities.** Kuwait: Child evaluation and education center.

4-Alafandi, A. (2014). **Classroom management problems faced by teachers in the first stage of basic education**. [published master's thesis]. Aleppo university, Faculty of education, Department of curriculum and teaching methods.

5-Alali, R. (2015). **Effectiveness strategy seven E's computer-based contraction in fourth grade students collected primary science**. [unpublished master's thesis]. Damascus university, Faculty of education, Department of curriculum and teaching methods.

6-**Arab league educational, cultural and scientific organi zation**. (2014). Analysis of the results of the Timss 2011 international assessments in the Arab countries.

7-Darwish, M. (2018). **Research methods in the humanities**. Egypt: The Arab nation foundation for publishing and distribution.

8-Eabidat, D., Abu samid, S. (2013). **Teaching strategies in the twenty-first century: A Guid for the teacher and educational supervisor**. (third edition). Oman: Debono for publishing and distribution.

9-Eatia, M. (2008). **Modern strategies in effective teaching.** Oman: Dar Safaa for publishing and distribution.

10-Eatia, M. (2015). **Thinking – its types, skills and teaching strategies**. Oman: Dar Safaa for publishing and distribution.

11-Alfahayd, A. (2019). **The status que of using the 5E's strategy in teaching science for the secondary stage students in Al Qassim region from the viewpoints of the light of some variables**. Journal of the college of education, 38(182), 311-361.

12-Alharbii, S. & Sabri, M. (2009). **The effectiveness of the metacognitive learning cycle model in science teaching on developing some metacognitive skills among middle school students**. Journal of Arab studies in education and psychology, 3(3), 239-278.

13-**Ministry of Education in the Syrian Arab Republic**. (2016). General framework document for the national curriculum of the Syrian Arab Republic.

14-Tanus, A. (2014). **The Effect of using the teaching strategy 7E's on comprehending scientific concepts and skills of inquiry-based learning among primers education students in**

**light of their academic self-concept.** Journal of Al-Quds open University for educational & psychological research & studies, 2(80, 127-160.

15-Althalab, s., Alzafiri, M., Aetia, D. (2017). **The Effect of the sevenfold learning course in the acquisition of the chemical concepts for the female students of the fifth scientific branch and in improving their tendency towards the lesson**. Journal of the college of basic education for educational and human sciences, No 35, 1140-1160.

## الملحق

**جامعة طرطوس**
**كلية التربية**
**ماجستير تربية الطفل**

**عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:**

أضع بين أيديكم مقياس يتألف من مجموعة من العبارات لقياس درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم لاستخدامه في إعداد بحث بعنوان**" درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس"** لذا أرجو منكم وضع إشارة (×) بجانب العبارة التي تعبر عن رأيكم، راجيةً منكم الإجابة على جميع الأسئلة علماً بأن البيانات سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

**المعلومات الشخصية:**

يرجى وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1. **المؤهل العلمي:**

☐ معهد ☐ جامعة ☐ دراسات عليا

2. **الخبرة التعليمية:**

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. **الدورات التدريبية:**

☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ دورات فأكثر

| الرقم | الفقرات | درجة الاستخدام: | | |
|---|---|---|---|---|
| | | مرتفعة | متوسطة | منخفضة |
| 1 | أحرص على مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد. | | | |
| 2 | أكتب عنوان الدرس مباشرةً وأبدأ به. | | | |
| 3 | أكلف التلاميذ بأنشطة مرتبطة بدروسهم الجديدة. | | | |
| 4 | أستخدم أساليب متعددة في التمهيد (سرد قصة، فيديو تعليمي،.....). | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5 | أوزع التلاميذ الى مجموعات صغيرة. | | | |
| 6 | أوجه أسئلة مفتوحة لتلاميذي. | | | |
| 7 | أكلف التلاميذ بمهام ضمن قدراتهم. | | | |
| 8 | أتابع التلاميذ بدقة أثناء تنفيذ المهام. | | | |
| 9 | أشجع التلاميذ على توضيح ما توصلوا اليه. | | | |
| 10 | أساعد التلاميذ في توظيف خبراتهم السابقة في تعلمهم الجديد. | | | |
| 11 | أشجع التلاميذ على تقديم الدليل على ما توصلوا اليه من معلومات. | | | |
| 12 | أصوغ الفكرة بصورتها النهائية وأدونها على السبورة. | | | |
| 13 | أطلب من التلاميذ حل مهام مشابهة لما قاموا به. | | | |
| 14 | أساعد التلاميذ في اتخاذ قرارات بشأن المهام الجديدة. | | | |
| 15 | أكلف التلاميذ بحل مشكلات جديدة من واقعهم. | | | |
| 16 | أتيح الفرصة للتلاميذ الى ابداء رأيهم حول ظاهر ما. | | | |
| 17 | أساعد التلاميذ على تعرف العلاقة بين تعلم المواد المختلفة. | | | |
| 18 | أسأل التلاميذ عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في بعض المهام. | | | |
| 19 | أساعد التلاميذ في استرجاع معلومات قديمة وربطها بتعلمهم الجديد. | | | |
| 20 | أشجع التلاميذ على ربط ما توصلوا اليه في الدرس مع مواد أخرى. | | | |
| 21 | أشجع التلاميذ على تبادل المعلومات فيما بينهم. | | | |
| 22 | أشجع التلاميذ على العمل والتعاون ضمن مجموعات. | | | |
| 23 | أسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بين المجموعات حينما تتطلب المهمة ذلك. | | | |
| 24 | أحرص على عدم ضياع الوقت في تبادل المعلومات. | | | |
| 25 | أحرص على ملاحظة أداء تلاميذ المجموعات في كل مرحلة من مراحل الدرس. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26 | أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس أسئلة من نمط (عرف، عدد، اشرح، فسر). | | | |
| 27 | أوزع على التلاميذ مجموعة من أوراق العمل خلال سير الدرس. | | | |
| 28 | أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس مجموعة من الأسئلة الموضوعية. | | | |

# دور استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة

طالبة الماجستير: عائده أحمد كلية التربية- جامعة البعث
اشراف الدكتور: محمد موسى

الملخص
هدف البحث إلى تنمية العادات الصحية لدى أطفال الروضة من خلال استراتيجيات التعلم الممتع، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد أعدت الباحثة قائمة العادات الصحية لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة العادات الصحية. وقد تكونت العينة من مجموعة قوامها (28) طفلاً وطفلةً من أطفال الفئة الثانية الملتحقين بروضة براعم المستقبل النموذجية في مدينة حمص، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)،وتم تطبيق بطاقة الملاحظة للعادات الصحية قبلياً على أطفال المجموعتين (تجريبية وضابطة)، ثم تم تطبيق إستراتيجيات التعلم الممتع على مجموعة البحث ( التجريبية فقط)،ثم طبقت بطاقة الملاحظة بعدياً على أطفال المجموعتين ( تجريبية وضابطة)، وتم تحليل البيانات واجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية العادات الصحية لدى أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم الممتع – العادات الصحية – طفل الروضة. Abstract

Abstract

The aim of the research is to modify the healthy habits of kindergarten children through fun learning strategies, and to achieve the goal of research the researcher used the semi-experimental curriculum, and the researcher prepared a list of healthy habits of the kindergarten child and a card to note healthy habits. The aim of the research is to modify the healthy habits of kindergarten children through fun learning strategies, and to achieve the goal of research the researcher used the semi-experimental curriculum, and the researcher prepared a list of healthy habits of the kindergarten child and a card to note healthy habits. The sample consisted of a group of (28) second-level children enrolled in the model Future Bud Kindergarten in Homs, divided into two groups (experimental and controlled), and the observation card for health habits was applied tribally to the children of the two groups (experimental and officer), and then applied Applying fun learning strategies to the research group (experimental only), then applied the observation card after to the children of the two groups (experimental and officer), the data were analyzed and the appropriate statistical treatments were conducted, and the results reached the effectiveness of fun learning strategies .in the development of healthy habits in kindergarten children

Keywords: Fun Learning Strategies - Healthy Habits - Kindergarten Child

**مقدمة:**

يمارس الإنسان بعضاً من السلوكات التي يكتسبها من بيئته خلال مراحل حياته سواء كان ذلك الاكتساب بالتعليم، أو الممارسة، أو التكرار مرة بعد أخرى فتصبح هذه السلوكات عادة له وجزءاً لا يتجزأ من تصرفاته، وثقافته، ونمط حياته، حتى أن كثيراً مما يقوم به الإنسان ويحافظ عليه، لا يخرج عن كونه مجموعة من العادات التي اعتاد على ممارستها وتكرارها مرة بعد أخرى حتى تكونت وأصبحت راسخة عنده ومن الصعب التخلص منها.

كما أن كثيراً من تصرفات وسلوكات الإنسان تدخل ضمن مفهوم العادات سواء كانت صحيحة أو خاطئة، حيث أن سلوك الإنسان لا يخلو من بعض العادات التي يمارسها في كل شأن من شؤون حياته حتى أصبحت جزءاً من شخصيته.

لذا كان لا بد من توجيه الطفل إلى ضرورة الاهتمام بصحته من خلال تمييز العادات الضارة به من العادات السليمة، إلا أن الطفل ولكونه يمتلك ميول للتقليد والتعلم بالنمذجة والملاحظة فإنه يمر بمراحل يقتبس فيها نشاطات المحيطين به، ويبدأ فيما بعد بتقليد أفعال الأخرين (لامبرت ولامبرت،1993، 52).

لذلك نسعى لغرس العادات السليمة في أطفالنا حتى تصبح جزء لا يتجزأ من هويتهم وشخصيتهم حين يكبرون ، سواء أكانت هذه العادات في الأسرة أو الروضة أو المدرسة أو في مسيرة حياتهم كلها (كعادة القراءة وممارسة الرياضة والعادات الصحية)، وخاصة في فترة الطفولة لأنها تعد من الفترات الأكثر أهمية في تكوين شخصية الطفل ،حيث أنها مرحلة تكوين وإعداد، إذ ترسم ملامح شخصية الفرد مستقبلاً، فيها تتشكل العادات وتنمو الميول والاستعدادات وتتفتح القدرات وتتكون المهارات وتكتشف ، وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي طبقاً لما توفره له البيئة المحيطة بعناصرها التربوية والعلمية والصحية والاجتماعية ،وهي مرحلة حساسة للتعلم واستيعاب الخبرات ،وتعد مرحلة مثلى للتعليم الفعال وزيادة إمكانات التعلم لدى الأطفال ، وما علينا إلا تهيئة المجال لهذا كله (Carter ,1995,57) .وبما أن الأمراض المعدية تكثر بين الأطفال الذين يمارسون عادات غير صحية مما يؤثر سلباً على قدرته على التحصيل ويعطل الطاقات الكامنة التي تؤدي إلى الإبداع، لذا فمن واجب رياض الأطفال غرس العادات الصحية السليمة في الأطفال باستخدام استراتيجيات التعلم الحديثة والممتعة.

. وعليه فإنه يحتاج إلى أكثر من إشارات عارضة في بيئته و تلميحات عامة وصور وتعليمات في نشاط معين، فلكي يكتسب الطفل العادات السليمة لا بد أن يختبر محتوى صحي مركز عبر أساليب وأنشطة متنوعة تستهدف معارف الطفل غير المكتملة بعد والمتعلقة بالصحة والوقاية ، وميوله التي تتعرض للتشويش نتيجة كثرة المثيرات المتضاربة ما بين مغريات الأغذية الجاهزة غير الصحية وما يروج لها ، وبين الجلوس غير المنتج لساعات خلف الشاشات والاستخدام المفرط للأجهزة التي أصبحت في متناول الجميع ، إلى عدم الدراية بكيفية الحفاظ على النظافة الشخصية والعامة .

فالمتعلمون يتعلمون بشكل أفضل عندما يكونون مستمتعين بالتعلم، ولذلك يحتاج المعلمون للتفكير المستمر في استخدام استراتيجيات تدريس توفر بيئة التعلم الممتع لجذب اهتمام المتعلمين وإثارة دافعيتهم وحماسهم نحو التعلم (السويدان،2013). ويعد التعلم الممتع متضمناً في معظم الاستراتيجيات الحديثة عندما تتوفر ظروف الاستمتاع فيها، وأفضل طريقة لتحقيق هذه المقاصد هي جعل التعلم ممتعاً لأننا عندما نستمتع بما نقوم به ونحبه، ويصبح التعلم جزءً أساسياً من الحياة اليومية ويزودنا بالمهارات الحياتية التي يمكننا دمجها مع المعرفة ونقلها إلى مواقف حياتية مختلفة (Eeva,2016).

مما سبق تستهدف الباحثة من البحث الحالي تنمية بعض العادات الصحية لدى أطفال الروضة من خلال استراتيجيات التعلم الممتع.

**مشكلة البحث:**

اشتقت مشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي:

١_تقرير منظمة الصحة العالمية حول السمنة لدى الأطفال إذ ازدياد عدد الأطفال مفرطي الوزن في عام 2016 الى 41 مليون طفل مفرط السمنة وهو يشكل ضعف عددهم في عام 1990، نتيجة للسلوكيات الغذائية غير المتوازنة والتأثير الدعائي للأطعمة ذات الشحوم والسكريات العالية.

٢-ونتيجة لعمل الباحثة في مشفى حكومي منذ عام 2000 وحتى تاريخه ،إذ لاحظت العديد من حالات الأطفال الذين راجعوا المشفى نتيجة لممارسة العادات الصحية غير السليمة بناء على نتائج التشخيص الطبي والقصة السريرية وسجلات مرضى عيادة الأطفال. حيث جاءت نتيجة عينة تكونت من 30 طفل حسب احصائيات المشفى أن:

-كان هناك 60% من الأطفال يعانون من أمراض نتيجة عدم الاهتمام بالنظافة مثل التهاب الأمعاء الجرثومي والإصابة بالطفيليات (الديدان)والإصابة ببعض الأمراض الجرثومية الناتجة عن عدم غسل الأيدي بعد استعمال المرحاض مثل التهاب الكبد والمرض الفيروسي الذي انتشر مؤخراً (كورونا) نتيجة عدم غسل الأيدي والتعقيم الجيد.

-و30% أمراض ناتجة عن الغذاء غير الصحي مثل نخر الأسنان نتيجة تناول الحلويات بكثرة والسمنة نتيجة الإفراط في تناول الطعام والقصور في نمو النواحي الجسمية والمعرفية نتيجة سوء التغذية بالإضافة إلى نقص المناعة.

-و10% نتيجة عدم الالتزام بتعليمات الوقاية والسلامة مثل الحروق والكسور والجروح بالأدوات الحادة وابتلاع مواد غريبة كالقطع النقدية وحوادث السير.

-وعليه تحددت مشكلة البحث بضعف ممارسة العادات الصحية من قبل أطفال الرياض ولحل هذه المشكلة سعى البحث إلى معرفة كيف يمكن تنمية العادات الصحية المناسبة لطفل الروضة من خلال استراتيجيات التعلم الممتع، وتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1-ما العادات الصحية المناسبة واللازمة لدى طفل الروضة؟

2-ما دور إستراتيجيات التعلم الممتع في تنمية بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة؟

**ثالثاً: أهمية البحث:**

1- تأتي أهمية البحث من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وحساسيتها كون الطفل فيها كائن تلقائي ومندفع إلى العالم بعفـويته ونشاطاته واستيعابه.
2- تمثل الصحة أهم حق من حقوق الطفل في اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989، لذا فالعمل على توجيه الطفل للاعتياد على ممارسات صحية سليمة يصب في تمتع الطفل بحقه في بيئة صحية أمنة وسليمة.
3-استغلال حب الطفل للقصة والغناء وباقي استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية العادات الصحية بطريقة سهلة وبسيطة .
4- قد تساعد نتائج هذا البحث في إعادة تدريب وتأهيل معلمات الروضة بحيث يتم تدريبهن على كيفية استخدام أساليب ممتعة وشيقة لتعريف الطفل بالعادات الصحية اللازمة والضرورية لهم.
5- توجيه اهتمام القائمين بالعمل بمرحلة رياض الأطفال من معلمات ومديرات وموجهات بأهمية التركيز على إكساب الأطفال العادات الصحية.
_6تزويد أولياء الأمور بالاستراتيجيات المناسبة لتنمية العادات الصحية لأطفالهم.

**رابعاً: أهداف البحث:**

١ _إعداد قائمة بالعادات الصحية اللازمة والمناسبة لأطفال الروضة بعمر 5 سنوات.
٢-تعرف دور إستراتيجيات التعلم الممتع في تنمية بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة.
٣-إعداد بطاقة ملاحظة العادات الصحية لأطفال الروضة.
٤- العمل على تصميم مجموعة من أنشطة التعلم الممتع لتنمية العادات الصحية لدى طفل الروضة.

- **حدود البحث:**

1-الحدود الزمانية: اقتصر البحث على العام الدراسي 2022/2021.
2-الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في روضتين حكومية وخاصة في مدينة حمص.
3-الحدود الموضوعية: المتغير التابع بعض تنمية العادات الصحية تم تحديد قائمة ببعض العادات الصحية المناسبة واللازم تنميتها لدى طفل الروضة واشتملت القائمة على ثلاث عادات (النظافة الشخصية والعامة-العادات الغذائية الصحية -عادات الأمن والسلامة).
-المتغير المستقل استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية بعض العادات الصحية لدى أطفال الروضة.

**- أدوات البحث:**

بعد الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع البحث للاستفادة من الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:
1-قائمة بالعادات الصحية المناسبة واللازمة لطفل الروضة- من إعداد الباحثة _والهدف منها هو تحديد قائمة بالعادات الصحية لعمر طفل الروضة (5) سنوات، حتى يتم تصميم الأنشطة القصصية على أساسها (إعداد الباحثة) ملحق رقم (1).

2-بطاقة ملاحظة العادات الصحية لدى طفل الروضة_ من إعداد الباحثة_ والهدف من بطاقة الملاحظة هو معرفة مدى تحقق أهداف الأنشطة القصصية للتعرف على فاعليتها في تنمية العادات الصحية لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة) ملحق رقم (2).

**فرضيات البحث**:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات استجابات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير تبعية الروضة.

**مصطلحات البحث:**

**استراتيجيات التعلم الممتع**Fun Learning Strategies : استراتيجيات التعلم الممتع هي كل استراتيجية تستخدمها المعلمة وتساعد في خلق التحدي وتوفر جو من البهجة والمتعة والتسلية والفائدة والتي تجعل الدماغ يعمل في أقصى طاقاته وتجعل طلبة المرحلة الابتدائية تقبل على التعلم بدافعية (البركاتي،2018 ،485).

**العادات الصحية(Healthy habits):**

تعرف العادات الصحية: هي ممارسة الفرد لمجموعة من السلوكات سواء كانت إيجابية أم سلبية خلال رحلته في الحياة بشكل متكرر حتى تصبح جزء لا يتجزأ من اتجاهاته وثقافته اليومية والصحية.

والعادة الصحية هي عادة ترتبط بسلوك صحي راسخ، يؤدي بشكل أوتوماتيكي، ولا يستدعي تدخل الشعور، وغالباً ما تتطور العادات في مرحلة الطفولة وتتثبت ما بين سن الحادية عشرة والثانية عشرة (R.Y .Cohen, Brownell,& Felix, 1990)

فاستخدام حزام الأمان، وغسل الأسنان بالفرشاة، وتناول الغذاء الصحي، جميعها أمثلة على هذا النوع من السلوك الذي يتخذ صفة العادة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة الملاحظة.

ويقصد بها في هذا البحث: هي مجموعة من السلوكات الصحية المطلوب تنميتها لدى طفل الروضة كالنظافة الشخصية والعادات الغذائية الصحية والسلوكيات الوقائية.

**طفل الروضة (Child Kindergarten )**هو الطفل من عمر -(63) سنوات والمنتسب إلى إحدى رياض الأطفال في مدينة حمص.

**االدراسات السابقة :**

**دراسة رضوان (2001)** السلوك الصحي والاتجاهات نحو الصحة، وتم اختيار عينة بلغت 300 مفحوص من كلية التربية في جامعة دمشق، وقد ظهر من النتائج أن الإناث الألمانيات قد أشرن إلى وجود مشكلات صحية أكثر من الإناث السوريات ، وبالمقابل فإن نسبة الذكور السوريين الذين أشاروا إلى وجود مشكلات صحية وراجعوا طبيباً بسبب ذلك كانت أعلى. وقد أظهرت النتائج في السلوك الصحي أن (48،3) من الفحوصين قد ذكروا أنهم مارسوا التمارين الرياضية في الأسبوعين الأخيرين مقابل (51،7) ممن ذكروا أنهم لا يمارسون الرياضة بصورة منتظمة، وقد أشار ثلثا المفحوصين ، أي ما نسبته (67،7) إلى رغبتهم في ممارسة الرياضة بشكل أكثر، وأشار (39،9) إلى عنايتهم بأسنانهم مرة واحدة في اليوم ، وأن (67،2) يقومون بإضافة الملح للطعام ، وأن (80%) من العينة أقروا بتناولهم القهوة ، وبلغت نسبة الذين ذكروا التجنب المقصود لتناول المواد الدهنية (42%) من العينة كلها، وكانت نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور.

كما تناولت دراسة **مصطفى(2007)** بناء برنامج التوجيه والإرشاد الصحّي الغذائي على السلوك الغذائي وبعض مكونات الجسم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية .واشتملت عينة الدراسة على (112) تلميذة .وأشارت نتائج الدراسة إلى تأثير برنامج التوجيه والإرشاد الصحي الغذائي تأثيراً ايجابياً على السلوك الغذائي، ومكونات الجسم لتلميذات المرحلة الإعدادية.

وأكدت دراسة كلاً من **(Schattner,P,2015)** ودراسة**(Ford, et al, 2015)** على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم الممتع في أنها تتمركز حول جعل المتعلم محور العملية ودوره نشطاً فعالاً داخل غرفة الصف مما يسهم في إعطاء نتائج إيجابية تعود بالنفع للمعلم والمتعلم في مختلف المراحل العمرية.

كما هدفت دراسة **( إبراهيم رفعت،2017)** إلى بناء استراتيجية مقترحة للتعلم للمتعة في اكتساب العمليات الأساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لطلبة الصف الخامس الابتدائي واشتملت الدراسة على (79)طالباً واتبعت المنهج الشبه التجريبي وأظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى فاعلية البرنامج في اكتساب العمليات الأساسية وتنمية الذكاء الفكاهي لدى التلاميذ.

أما دراسة (**نيفين بنت حمزة البركاتي،2018**) فقد هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية وبلغت عينة الدراسة (247) معلمة واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وأظهرت النتائج تدني نسب استخدام استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وتوصي الدراسة بتفعيل دور استراتيجيات التعلم الممتع بصورة أكبر في تدريس مقرر الرياضيات في المرحلة الابتدائية على متطلبات تنفيذ استراتيجيات التعلم الممتع وآليات استخدامها مع الطالبات.

**الإطار النظري:**

**المحور الأول: التعلم الممتع:**

هناك العديد من المسميات للتعلم الممتع ويطلق عليه التعلم بالمتعة، والتعلم المرح، التعلم بالترفيه، بهجة التعلم. يعرفه(ناصر، 2015، 4) التعلم الممتع على أنه شعور داخلي لدى الطالب يتولد نتيجة ممارسة أنشطة ممتعة تزيد من دافعيته للتعلم، وتجعله محباً للمعرفة، ويقدم المعلم فيه التغذية الراجعة المناسبة والدعم لتعديل مسار التعلم، ويحصل فيه الطالب على تعلم ذي معنى يساعده في تنظيم بنيته المعرفية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية..

استراتيجيات التعلم الممتع عرفتها (البركاتي،2018 ،485) بأنها كل استراتيجية تستخدمها معلمة الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتساعد في خلق التحدي وتوفر جو من البهجة والمتعة والتسلية والفائدة والتي تجعل الدماغ يعمل في أقصى طاقاته وتجعل طلبة المرحلة الابتدائية تقبل على التعلم بدافعية .

ومما سبق يتضح أن التعلم الممتع هو توظيف عدد من الاستراتيجيات الممتعة بهدف اكتساب المعرفة بطريقة ممتعة تزيد من دافعية التعليم وتجعل التعلم ذي معنى لدى المتعلمين .

**أهمية التعلم الممتع** :

فالمتعة لها تأثير إيجابي على مستويات التحفيز ، وتحديد ما نتعلمه ومقدار ما نحتفظ به ، والتعليم بالمتعة ليس حدثا لمرة واحدة ، وإنما يتطلب التكرار ليكون ذا معنى ، إذا كانت التجربة ممتعة سيمتلك المتعلمين الفضول في التعليم ويطمحون في المزيد ويساعد في تنمية دافعية المتعلم .

يشير (ناصر ،5، 2015 ) إلى أهمية التعلم الممتع تتمثل في أنه:

- يساعد على التكليف الاجتماعي مع الاخرين وقبول اراء الجماعة .
- وسيلة تعليمية تعتمد على عنصر الحركة فتساعد على تثبيت المعلومات .
- طريقة علاجية تساعد على حل بعض المشكلات .
- أداة تربوية تساعد على التفاعل مع البيئة.

**خصائص التعلم الممتع :**

التعلم يكون ممتعا عندما :

- تحب ما تفعله : ندما تشعر بالإلهام أو الشغف تجاه شيء ما فإن التعلم يكون ممتعا ومرضيا ويسهل عليك بذل جهد إضافي لمعرفة المزيد .
- تشعر بالأمان : البيئة الداعية والآمنة تجعلنا نشعر بالحرية لاستكشاف ووضع اهداف جديدة.
- يمكنك أن تختار كيف تتعلم : فإن استراتيجيات التعلم الذاتية يمكننا اختيار الطريقة الأكثر فعالية لمعالجة مشكلة وتعلم شيء جديد .
- يصبح التعلم ادماناً صحياً : فيجب أن يشارك في التعلم مدى الحياة ويتحقق ذلك عندما نشعر بالرضا والقدرة والكفاءة لتعلم المزيد ( Sanna Lukander,2017 ) .

**مبادئ التعلم الممتع :**

يذكر كلا من (Schattner , 2015) و (السيد، 2015) و (محمود، 2016) و (Mathrani , et , 2016) أن التعلم الممتع يستند إلى الأسس النظرية التالية:

-**اقتصادية الخبرة**: أن التعلم للمتعة يعمل على تعديل الخبرة التعليمية التي يعايشها المتعلم بنفسه، كما أن التعلم للمتعة يمنح للمتعلم فرصة أفضل لاكتساب المعرفة استيعابها والاحتفاظ بتعلمه لاحقاً وهو الأمر الذي يعكس اقتصادية خبرة التعلم للمتعة حيث أن الخبرات التعليمية والتي يتم العمل على أثرائها وتفقد -التعلم للمتعة تأخذ جهد ووقت أكبر اقتصادياً من خبرات التعلم للمتعة التي تكون ذات مردود أكبر.

-**خبرة التدقيق**: يقصد بها ربط المتعلم بخبرتين من خلال المواقف التعليمية وهما المتعة والتركيز لإكساب المعرفة بطريق ممتعة، وأن خبرة التدقيق ممتعة لدرجة أن الناس يقضون أوقاتاً طويلة للحصول عليها.

-**التأثير الوجداني**: يعمل التعلم على محاولة الاستفادة بدرجة كبيرة من التأثير الوجداني للمتعلمين الذي يتحقق من خلال الممارسات التي يحقق فيها التعلم ذاته تبعاً لمشاركته مع أقرانه وشعوره بمتعة الإنجاز والتنافس.

-**الدافعية الذاتية:** يعمل التعلم للمتعة على تحريك الدوافع الذاتية والداخلية للمتعلم في الموقف التعليمي حيث تلك الدوافع تصاحب المتعلم في عملية التعلم بالمتعة بفضل الاندماج الوجداني والاكاديمي لدى المتعلمين.

**الفضول المعرفي**: التعلم للمتعة يعمل على خلق رغبة الفضول المعرفي لدى المتعلمين، وذلك من خلال انجاز الأنشطة والمناقشات ذات الخبرة الثرية والتي تفرض على المتعلم ضرورة حدوث الفضول المعرفي لاكتساب المعارف والمهارات المقصودة.

**استراتيجيات التعلم الممتع:Fun Learning Strategies** :

للتعلم الممتع استراتيجيات متنوعة ما بين السمعية والبصرية والحركية تهدف إلى اشباع حواس المتعلمين على اختلاف ميولهم وقدراتهم، للوصول إلى إبقاء أثر التعلم دون شعور المتعلم بالمعاناة ومن المفيد أن يكون عنصر المفاجأة حاضر دائماً وعدم الاقتصار على استراتيجية واحدة ممتعة فتكرارها يجعلها مملة وخصوصاً مع صغار السن بل يجب أن يبتكر طرقاً جديدة، لجذب انتباه المتعلمين وجعله مستمتعاً بوقته، هي كل استراتيجية تستخدمها المعلمة تساعد على توفير جو من البهجة والتسلية والمتعة الهادفة وتتمثل استراتيجيات التعلم الممتع في البحث الحالي فيما يلي:

**١-القصة التعليمية:** تعمل القصة على ترسيخ التعليم والتعلم وبقاء أثر التعلم وتساعد على تعديل وتقويم بعض أنماط السلوك والاتجاهات الخاطئة بطريقة غير مباشرة كما توفر جو من المتعة والتسلية لدى الطالب(الحفناوي، 2015). كما يساعد التعلم بالقصة المتعلمين في تحسين قدرة استيعابهم للمعلومات، وزيادة المشاركة الإيجابية لهم، (الكسيبي، عواد، 2015، 96).

**٢-التعلم بالأغاني والأناشيد**: هي تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة وتنظم وتصلح للإلقاء الجماعي وتستهدف غرضا محدداً وبارزاً حيث تزيد من إثارة الطالب وتقوي شخصيتهم، واكساب الطلبة للمعارف والمفاهيم بصورة محببة شائقة. (الحفناوي ، 2015). إن الجانب التعليمي الذي يغلب على أغاني وأناشيد الأطفال لما فيها من إمتاع وترفيه للطفل يوظف في المساعدة في العملية التعليمية اعتماداً على عشق الطفل للغناء والإيقاع وتنوع المجالات التربوية التي تؤدي فيها الأغاني والأناشيد( المشرفي،2010 ، 103 ).

**٣-المسرحية التعليمية**: يعتبر المسرح إحدى وسائل المتعة والترفيه حيث يعد في حد ذاته نافذة من نوافذ الترويح عن النفس فهو يعمل كوسيط ترفيهي اختياري لا إجبار فيه يملك الكثير من عوامل الجذب والتشويق ( حسين، 2009 ،176 ).بل يعتبر أفضل وسيلة من وسائل التربية والتعليم

**٤-التعلم باللعب:** إن اللعب يجلب المتعة، والراحة النفسية وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة(الكسيبي، عواد، 2015). اللعب التعليمي يحقق للطفل عدة فوائد حيث يجعل اشتراك الأطفال ايجابياً في عملية التعلم، وإدخال البهجة والتنوع على الجو الدراسي والقضاء على الرتابة والروتين الدراسي وجعل التعليم أكثر متعة(العناني،2001 ، 134-135).

**٥-التعلم بالترفيه والمرح:** هو إدخال الفكاهة والطرفة في الدروس اليومية واللعب التربوي الهادف تجعل المتعلم يحب التعلم، كما تحويل المادة التي لا يستمتع المتعلم بدراستها إلى مادة ممتعة، وتقرب المفاهيم وتساعده على إدراك معاني الأشياء وتساعد على إحداث تفاعل مع عناصر البيئة لغرض التعلم ( الحفناوي، 2015). من أمثلة التعلم بالترفيه والمرح (تجارب العملية، عروض ومسابقات، لعب الأدوار، الأحاجي والألغاز، وغيرها) وهي تدخل الفرح والمتعة في العملية التربوية.

**٦-التعلم التعاوني**: يعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتنشيط مهارات الأطفال أثناء عملهم مع بعضهم البعض في مجموعات وقد نال التعلم التعاوني اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامه كأسلوب حديث للتعلم يقوم على التعاون والعمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من خلال الأنشطة التعاونية التي يقوم بها الأطفال(شعلان و ناجي، 2011، 193)هي استراتيجية تتيح للمتعلمين المشاركة والتعلم من بعضهم في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والمناقشة والتفاعل معاً واكتساب الخبرة بطرق جماعية، تؤدي لإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات وتحقيق الأهداف المرغوبة(عبد السلام، 2001).

**٧-التعلم بالممارسة**: من أساليب التعلم بالمتعة فالمتعلم ينخرط في العمل، ويتفاعل مع المادة بصورة عملية خاصة إذ قدمت المفاهيم المرتبطة به بصورة ممتعة، وهو يساعد المعلمين على سد الفجوة بين المعرفة والممارسة من خلال تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تعلم مهني يسود جو من المرح والعمل في تقديم المفاهيم الأساسية للمتعلمين(دوفور، 2010).

**٨-الأنفوجرافيك:** يعد الأنفوجرافيك فن من الفنون التي تساعد في تقديم المناهج الدراسية بأسلوب جديد وممتع ومثير، حيث أنه ظهر بتصميماته المتنوعة في تحويل المفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم وعرضها على الأطفال في شكل جذاب وممتع لهم (علي،2018، 187).

**٩-استراتيجية التعلم بالنمذجة:** تقوم على أساس توصيل المعلومات للطفل بواسطة نموذج سلوكي مباشر حي أو ضمني تخيلي بهدف تغير سلوك الطفل. حيث يتضمن اكتساب استجابة جديدة وتعديل استجابات قديمة نتيجة رؤية أو ملاحظة سلوك القدوة التي يقضي بها الشخص (حسن،2005، 17).

**١٠-الخرائط الذهنية الالكترونية:** من الأدوات الفاعلة في توليد الأفكار الإبداعية الجدية غير المألوفة كما تعد من الوسائل الحديثة التي تساعد على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع كما تتميز بقدرتها السريعة على ترتيب الأفكار، كما أنها تجعل التعلم أكثره متعة (العتيبي، 2016، 121). كما تتيح فرصة للمتعلمين لتنظيم أفكارهم ومعلوماتهم وبنائها وصياغتها بأسلوب يساعدهم على استعادتها وتخزينها واسترجاعها بسهولة (رمود،2016، 75).

**المحور الثاني: العادات الصحية:**

إن إتباع الفرد لعادات وأنماط صحية قد حظيت باهتمام كبيراً في الآونة الأخيرة، ليس بالجانب الجسدي فقط وإنما بالجانب النفسي أيضاً، وقد أدى الفهم المتزايد للعلاقة بين العادة والنمط السلوكي للفرد وصحته الجسدية إلى حدوث تحولات كبيرة في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين في مجال فهم الصحة وتنميتها وإمكانية التأثير فيها على المستوى الفردي، ولم تعد الصحة مفهوماً سلبياً يمكن تحقيقها في كل الأحوال، بل أصبحت مفهوماً ديناميكياً، تحتاج إلى جهد من قبل الأفراد في سبيل تحقيقها والحفاظ عليها، لذلك كان من الضروري التعرف على مفهوم العادة الصحية وما يرتبط بها من مفاهيم ومعلومات، وذلك بسبب تعقد الحياة الصحية للفرد حيث ظهرت أمراض مختلفة مع تصنيفاتها المتعددة مثل الأمراض المعدية والأمراض المزمنة وغيرها، ويعتبر السلوك الصحي أكثر تلك المفاهيم ارتباطاً بالعادة حيث يعرف تايلور(2008) السلوكيات الصحية بأنها: تلك السلوكيات التي يؤديها الأفراد بغية تعزيز وضعهم النفسي، والحفاظ على صحتهم. (تايلور ،125،2008).

من ناحية أخرى تعرف العادات الصحية: هي ممارسة الفرد لمجموعة من السلوكيات سواء كانت إيجابية أم سلبية خلال رحلته في الحياة بشكل متكرر حتى تصبح جزء لا يتجزأ من اتجاهاته وثقافته اليومية والصحية (تايلور،2008).

ترتبط العادة الصحية بسلوك صحي راسخ، يؤدي بشكل أوتوماتيكي، ولا يستدعي تدخل الشعور، وغالباً ما تتطور العادات في مرحلة الطفولة وتتثبت ما بين سن الحادية عشرة والثانية عشرة((Cohen, S,&Wills.T.1985 .

**دور العادات الصحية في الارتقاء بالصحة العامة:**

تنطلق فكرة الارتقاء بالصحة من فلسفة مفادها أن الصحة الجيدة هي نتاج أنجاز شخصي تراكمي، فهي على **المستوى الفردي** تتضمن القيام بتطوير نظام عادات صحية في مرحلة مبكرة من عمر الفرد، والمحافظة عليه في مرحلة الرشد والشيخوخة، أما على **المستوى الطبي،** فهي تتضمن تعليم الناس كيفية الوصول إلى اتباع أسلوب صحي ومساعدة الفئات الأكثر لمخاطر صحية معينة على سلوك طريقة تمكنهم من الانتباه لما يمكن أن يتعرضوا إليه من المخاطر، وأما على صعيد **التخصص النفسي،** فإن فكرة الارتقاء بالصحة تتضمن تطوير نظام تدخل يستهدف مساعدة الناس على القيام بممارسة العادات الصحية ويتضمن تركيزاً عاماً على الصحة الجيدة، وتوافر المعلومات التي تساعد الناس على تطوير نظام حياة صحية، والمحافظة عليه، كما يتضمن توافر المصادر و الوسائل التي تساعد الناس على تغيير العادات السيئة الضارة بالعادات الصحية.(الداغستاني ،2010، 17).

وهنا دور العادات الصحية السليمة فهي وقاية من المرض ومن اعتلال الصحة قبل المرض بل ومن تطور المرض إلى مضاعفات. فالوقاية هي الحماية والصيانة عن الأذى ويقصد بها الإجراءات التي ينبغي اتباعها لحماية الإنسان من الإصابة بمرض ما أو التنبؤ به والحد منه، فهي تعني النهوض بمستوى صحة الإنسان وحمايته من الإصابة من الأمراض المعدية وغير المعدية.

**العادة الصحية لدى طفل الروضة:**

إن مرحلة الطفولة هي الفترة التي يمكن أن يتعرض فيها الطفل لمشاكل صحية خطيرة تؤثر على حياته المستقبلية، من هنا تتضح أهمية الاهتمام بتثقيف وتوجيه الطفل لاكتساب سلوك صحي سليم (الشناوي ، عبد المؤمن،2018، 297).

وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة في تقريرها عام 2012 طبقا لما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة12 أن هناك أنماطا من السلوك لو تشكلت في مرحلة الطفولة المبكرة فإن آثارها تمتد لمرحلة متقدمة من العمر، منها عادات النظافة والغذاء، ومن هنا تظهر أهمية اكتساب أطفال الروضة المفاهيم الصحية المناسبة لهم والعمل على تثقيفهم وإمدادهم بالمعلومات الصحية المناسبة.وقد أوصت المجالس القومية المتخصصة بضرورة الاهتمام بنشر الوعي الصحي بين الأطفال، ونبذ العادات الصحية السيئة، والمساعدة على أن يحول الأطفال المعلومات إلى ممارسات فعلية (المليجي،2020، 38).

**أهم العادات الصحية لدى الأطفال:**

حيث أن الطفولة مرحلة لا نظير لها في نمو الطفل، وهي أيضا الفترة التي يمكن أن يصاب فيها الطفل بمشاكل صحية خطيرة تؤثر على حياته المستقبلية ، من هنا تتضح أهمية إكساب وتنمية عادات صحية للطفل فهي عملية تربوية تهدف إلى إثارة الطفل ليكتسب سلوكاً صحياً (محجوب ،2008 ،127)

ونذكر بعض العادات الصحية التي يجب تزويد طفل الروضة بها: -عادات النظافة الشخصية والنظافة العامة -عادات الطعام والتغذية الصحية -الوقاية من الأمراض -

عادات النوم والراحة -الرياضة -الأمان والسلامة -الوقاية من الأمراض المعدية. ( الأمعري،2002 ،58-64)و (عبد الرزاق، 1999، 159-165).

**خصائص النمو لأطفال ما قبل المدرسة وأهميتها في تنمية العادات الصحية:**

ذكر حامد زهران (1990، 11-14) أن عملية النمو عملية مستمرة متدرجة تتضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي للفرد، تسير في مراحل حيث تتسم كل مرحلة بسمات خاصة ومظاهر مميزة، وهذه المظاهر العديدة للنمو تسير بسرعات تختلف من فرد لآخر وفق الظروف الداخلية والخارجية، وتكمن أهمية دراسة النمو في معرفة خصائص الأطفال وأساليب سلوكهم، وفي طريقة توافقهم في الحياة.

إن دراسة خصائص نمو الأطفال تعتبر من الأسس التي يجب أن ترتكز عليها البرامج التي تتعلق بالتربية الصحية، لأن دراسة الطفل من حيث خصائص النمو والتطور تزودنا ببصيرة عن حاجات الطفل الصحية وبخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم الصحية والإلمام بقواعد السلامة التي تلبي احتياجاتهم اليومية التي تساعدهم على حل المشكلات الصحية.

**استخدام ميول الأطفال الطبيعية في تنمية العادات الصحية:**

ذكرت نداء عبد الرزاق (1999، 153-155) من المعروف أن هناك دوافع خاصة بالسلوك تكمن في نفس الإنسان والتي نشأت نتيجة لظهور حاجات يعمل لإشباعها، والصحة بحد ذاتها لا تكون دافعاً قوياً في نفس الطفل ولذلك يجب ربط المعلومات والمعرفة الخاصة بالصحة بحاجات الطفل وما لديهم من ميل ومعتقدات .

وقد وجد العلماء المختصون في علم النفس أن بعض الميول الطبيعية تظهر بشكل واضح في فترة الطفولة ويمكن اتخاذها أساساً للتربية الصحية فخلف هذه الرغبات يكمن سلوك الطفل.

**الميول والرغبات وكيفية توظيفها في تنمية العادات الصحية:**

1-حب التقليد: من الأمور التي يحبها الأطفال هي التقليد، فهم يقلدون الشخصيات التي تستحوذ على إعجابهم ومحبتهم، والمعلمين كثيراً ما يكونون ضمن هذه الشخصيات ومن هنا تظهر أهمية شخصية المعلمة ووجوب الاهتمام بنظافته وحسن مظهره ليكون قدوة حسنة لأطفاله.

2- الرغبة في النمو الجسمي والقوة: إن الأطفال يبدون اهتماماً كبيراً بمتابعة نموهم وإظهار قوتهم وهم يحبون القصص التي تدور حول الأبطال الذين يملكون قوة بدنية خارقة، وبالإمكان استخدام هذه الميول بأن تظهر علاقة القوة والنمو الجسمي بالتغذية الجيدة.

3-حب الاستطلاع: إن حب الاستطلاع غريزة عند الأطفال، وبشكل عام فيجب أن تدرس المعلومات الصحية كاستجابة لحب الاستطلاع الذي يوجده المعلم في نفس الطفل.

4-الخلق والإبداع: يحب الطفل عمل أشياء من الخشب والطين وغيرها، فمن المفيد توجيههم إلى اختيار أشكال لها علاقة بالصحة العامة كتركيب أجزاء صغيرة مع بعضها لتكوين دورة حياة البعوض.

5-حب التملك: للأطفال رغبة وشغف في امتلاك الأشياء، وبصورة عامة يهوى الأطفال جمع الأشياء وإن كانت غير ذات قيمة مادية ولكن لمجرد شعور الطفل أنها تخصه وهذا الميل يمكن استغلاله بأن نساعد الأطفال على جمع الأشياء مثل الصور الملونة ذات العلاقة بالصحة وبذلك يمكن نقل اهتمامه بها من الروضة إلى البيت فيسأل أبويه بشأنها ويناقش محتوياته.

6-التباهي بالقيام بأعمال مهمة: بالإمكان تكليف الطفل بمهمة معينة لإنجازها وبذلك يفسح المجال له بإظهار قدراته أمام الآخرين.

7-حب الاستكشاف: إن الأطفال لهم ميل طبيعي للاستكشاف وزيارة الأماكن غير المألوفة، ويمكن استغلال هذه الناحية بأن نعينهم على زيارة المؤسسات الصحية مثل ( معمل الألبان) لعلاقته بالناجية الصحية.

**دور الروضة في تنمية العادات الصحية والسلوك الصحي للطفل :**

تعتبر العادات الصحية من أهم الخدمات الصحية التي تقدمها الروضة وهي تبدأ بتعريف الطفل بحقائق الصحة ولكنها لا تقتصر على مجرد شحن عقله بالمعلومات الصحية وإنما تهدف إلى تغيير اتجاهاتهم وعاداتهم وسلوكهم ومساعدتهم على اكتساب الخبرات وممارسة العادات الصحية السليمة. بالإضافة إلى العوامل الوراثية والبيئية التي يعيش فيها الإنسان، فالتربية الصحية هي التي تقرر مستوى الصحة التي يستطيع أن يبلغها. والعادات لها دخل كبير في المحافظة على الصحة إذا كانت تتمشى مع القواعد الصحية، والعادة سلوك مكتسب بالتعليم فالإنسان يكتسب عاداته ولا يرثها. (الأمعري،2002، 41-54).

من المهم دراسة العادات الصحية والعادات غير الصحية ومعرفة كيفية غرس العادات الصحية والتخلص من العادات غير الصحية. هناك بعض الأسس والقوانين التي يمكن الاسترشاد بها لتثبيت العادات المرغوبة من أهمها:

1- إن الأعمار المبكرة في سنوات الطفولة المبكرة هي الفترة المناسبة لتكوين العادات الصحية.
2- ربط العادات الصحية بناحية انفعالية موجهة كالسرور واتباع أسلوب التشجيع لضمان تكرارها.
3- إن عامل التكرار مهم لتثبيت العادات فالتدريب والتمرين المصحوب بالرضا والسرور يلعب دوراً مهماً في هذا المجال.
4- لابد من وجود الرغبة والإرادة لتكوين العادات الجديدة، فهي تساعد الشخص على تركيز الانتباه الذي يؤدي إلى التعلم "إن الرغبة يجب أن تكون نابعة من الشخص "

ولتنمية لعادات الصحية جانبان جانب إيجابي باكتساب العادات الصحية المرغوبة والجانب الآخر هو تخليص الطفل من العادات الصحية غير المرغوبة.

ترى الباحثة أن الإقلاع عن العادات غير المرغوب فيها لا تتم بمجرد النصح والإرشاد فقط إنما المهم التنفيذ العملي على أسس سليمة إضافة إلى وجود الرغبة للتخلص من هذه العادة غير المرغوب فيها، وذلك بإدراك الطفل ضرر هذه العادة ويجب أن تحل محل

هذه العادة غير المرغوب فيها عادة مرغوب فيها، إضافة إلى التدريب والتكرار المستمر لهذه العادة الجيدة ليتم تثبيتها حتى تصبح في سلوكه.
ذكرت هناء الأمعري (2002، 56- 57) للوصول إلى هدف تنمية السلوك الصحي وممارسة العادات الصحية بين الأطفال يجب:
1-أن تتعاون كل من الروضة أو المدرسة والأبوين في غرس العادات الصحية في أطفالها ولذلك يجب أن تمتد التربية الصحية لتشمل أسر الأطفال وأولياء الأمور.
2- يبدأ تكوين العادات الصحية بتعويد الطفل عليها قبل أن يفهم المعلومات التي ترتكز عليها العادات الصحية السليمة.
3-إن الصحة ليست غريزة من غرائز الطفل يسعى إليها ولا هي حاجة من حاجاته النفسية وإنما يجب ربط تعليم الطفل العادات الصحية بميوله وحاجاته.
4-أن يكون الأطباء والزائرات والمدرسين قدوة حسنة.
5-إستخدام أسلوب التكرار والتوضيح مما يساعد على تثبيت العادات.
6-يجب التدريب على تكوين العادة والتركيز على الممارسة العملية كلما أمكن فإن ذلك يساعد على تثبيت العادات خصوصاً إذا كان التدريب مصحوب بالرضا والسرور.
7-التأثير على الطفل بالطرق الإيجابية للتعليم كإشراكهم ايجابياً في المناقشة في المعلومات وفي إمكانية السلوك المطلوب.

**الفصل الثالث:** وتناول

**1- منهج البحث:**

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم لمجموعتين بالقياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع( المتغير المستقل) في تنمية العادات الصحية( المتغير التابع) لدى طفل الروضة، حيث تم اختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية بطريقة عشوائية وتم التأكد من تجانسهما.

**2- مجتمع البحث وعينته:**

يتألف مجتمع البحث الأصلي من جميع أطفال الروضة المسجلين في رياض الأطفال بمحافظة حمص الحكومية والخاصة
عينة البحث: تكونت من (28) طفل وطفلة من عمر الخمس سنوات

**- ضبط متغيرات البحث:**

إن المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع، والتي من الواجب ضبطها، هي المؤثرات الخارجية، والمؤثرات التي ترجع إلى الإجراءات التجريبية، والمؤثرات التي ترجع إلى تجمع العينة.
وانطلاقاً من هذه الاعتبارات عملت الباحثة على ضبط متغيرات البحث المحتمل أن تؤثر على النتائج كما يلي، وفق الفرضيات الآتية:

1. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي تعزى لمتغيرات (العمر الزمني،**

**الذكاء، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، المستوى الاقتصادي للأسرة، الجنس، الروضة)؟**

سيتم التحقق من هذه الفرضية لكل متغير وفق الاختبارات الآتية:

**1-1 – ضبط متغير العمر الزمني:**

قامت الباحثة بعد الرجوع إلى سجلات الأطفال وتسجيل تاريخ ميلاد كل طفل، باستخدام اختبار مان وتني U للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب العمر الزمني للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

**قيمة مان وتني u للفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير العمر الزمني**

| المتغيرات | الضابطة (n=14) | | التجريبية (n=14) | | قيمة مان وتني U | قيمةZ | القيمة الاحتمالية ASYMP SIG | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| العمر الزمني | 14.39 | 201.50 | 14.61 | 204.50 | 96.500 | -0.069 | 0.945 | غير دال |

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مان وتني u القيمة الاحتمالية sig>0.05 وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمتغير العمر الزمني مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، وبالتالي فإن العمر الزمني لن يؤثر على نتائج البحث.

**2-1- ضبط متغير الذكاء:**

قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل لجودانف (51 درجة) لحساب درجة ذكاء كل طفل، ثم تم استخدام اختبار مان وتني U للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكاء لمجموعتين الضابطة والتجريبية كما في الجدول الآتي.

**قيمة مان وتني u للفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير الذكاء**

| المتغيرات | الضابطة (n=14) | | التجريبية (n=14) | | قيمة مان وتني U | قيمةZ | القيمة الاحتمالية ASYMP SIG | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| الذكاء | 13.18 | 184.50 | 15.82 | 221.50 | 79.500 | -0.852 | 0.394 | غير دال |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية sig>0.05 وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمتغير الذكاء، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، وبالتالي فإن العمر الزمني لن يؤثر على نتائج البحث.

**3-1- ضبط متغير المستوى التعليمي للأب والأم:**

من أجل ضبط هذا المتغير تم توجيه استمارة إلى أولياء أمور الأطفال في المجموعتين لتحديد المستوى التعليمي للأب والأم، ثم تم استخدام اختبار كا$^2$ الاستقلالية للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير المستوى التعليمي لكل من الأب والأم.

**قيمة كا$^2$ للاستقلالية Chi-Square Independent $X^2$ للفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأب**

| المجموعة | المستوى التعليمي للأب | | | | درجة الحرية | قيمة كا2 | القيمة الاحتمالية ASYMP SIG | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ابتدائي | إعدادي | ثانوي | جامعة فأعلى | | | | |
| الضابطة (n=14) | 1 | 3 | 4 | 6 | 3 | 1.88 | 0.756 | غير دال |
| التجريبية (n=14) | 1 | 1 | 5 | 7 | 3 | | | |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية sig>0.05 وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية و متغير المستوى التعليمي للأب، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، وبالتالي فإن المستوى التعليمي للأب لن يؤثر على نتائج البحث.

**قيمة كا$^2$ للاستقلالية Chi-Square Independent للفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأم**

| المجموعة | المستوى التعليمي للأم | | | | درجة الحرية | قيمة كا2 | القيمة الاحتمالية ASYMP SIG | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ابتدائي | إعدادي | ثانوي | جامعة فأعلى | | | | |
| الضابطة (n=14) | 0 | 1 | 3 | 10 | 2 | 1.222 | 0.543 | غير دال |
| التجريبية (n=14) | 0 | 3 | 3 | 8 | 2 | | | |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية sig>0.05 وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية و متغير المستوى

التعليمي للأم، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، وبالتالي فإن المستوى التعليمي للأم لن يؤثر على نتائج البحث.

**4-1- متغير المستوى الاقتصادي للأسرة:**

من أجل ضبط هذا المتغير تم توجيه استمارة إلى أولياء أمور الأطفال في المجموعتين لتحديد المستوى التعليمي للأب والأم، ثم تم استخدام اختبار كا$^2$ الاستقلالية للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

**قيمة كا$^2$ للاستقلالية Chi-Square Independent للفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في متغير المستوى الاقتصادي للأسرة**

| المجموعة / المستوى الاقتصادي للأسرة | مرتفع | جيد | متوسط | منخفض | درجة الحرية | قيمة كا2 | القيمة الاحتمالية ASYMP SIG | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة (n=14) | 3 | 6 | 4 | 1 | 3 | 0.900 | 0.825 | غير دال |
| التجريبية (n=14) | 5 | 4 | 4 | 1 | 3 | | | |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية sig>0.05 وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية و متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، وبالتالي فإن المستوى التعليمي للأب لن يؤثر على نتائج البحث.

**5-1- ضبط متغير الجنس:**

لضبط هذا المتغير تم وضع أعدادٍ متساوية من الذكور والإناث في المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (7) ذكور و(7) إناث، والمجموعة الضابطة من (7) ذكور و(7) إناث.

**6-1- متغير نوع الروضة:**

لضبط هذا المتغير تم وضع أعدادٍ متساوية من الذكور والإناث في المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (7) من الأطفال من الروضات الحكومية و(7) من الأطفال من الروضات الخاصة، كما تكونت المجموعة

الضابطة أيضاً من (7) من الأطفال من الروضات الحكومية و(7) من الأطفال من الروضات الخاصة.

**3-أدوات الدراسة** :

أولاً: قائمة العادات الصحية اللازمة والمناسبة لطفل الروضة:
في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بأهداف البحث مثل صيام(2000)، (سليمان، 2011)، ا(لصاوي وفراج، 2013)، ( المقدسي ، 2013)، (بلبوش وناصيف، 2014)، (أمين،2017)،( مصطو،2019)،-قامت الباحثة بإعداد قائمة العادات الصحية اللازمة والمناسبة لطفل الروضة، وقد تألفت القائمة في صورتها الأولية من خمس مجالات و(62)مؤشراً تم توزيعهم على المجالات الخمسة كما يلي:
-النظافة الشخصية (18) مؤشراً
-الاهتمام بالبيئة (7) مؤشرات.
-العادات الغذائية الصحية (15) مؤشراً.
-الوقاية العامة (13) مؤشراً.
-الإسعافات الأولية (9) مؤشرات. وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص لإبداء الرأي في مناسبة العادات الصحية لطفل الروضة وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أكد المحكمين على حذف مجالين من المجالات (الاهتمام بالبيئة والإسعافات الأولية) و3 مؤشرات في النظافة الشخصية و2 في العادات الغذائية و1 في الوقاية العامة لتصبح القائمة في صورتها النهائية 3 مجالات و(40) مؤشر.
**ثانياً: بطاقة ملاحظة العادات الصحية:** وتهدف إلى قياس درجة ممارسة الأطفال للعادات الصحية بعد عرض قائمة العادات الصحية على المحكمين واجراء التعديلات المطلوبة، تم تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة بالإضافة للرجوع إلى الأدب التربوي من المراجع والأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالعادات الصحية لدى طفل الروضة
**صدق بطاقة الملاحظة:** قامت الباحثة بعرض بطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين المختصين بالمناهج وطرائق التدريس وقد أكد المحكمون على صلاحية هذه البطاقة للملاحظة.
**ثبات بطاقة الملاحظة:**
قامت الباحثة بتدريب معلمة من معلمات رياض الأطفال ثم تم حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف بين ملاحظتها وملاحظة المعلمة باستخدام معادلة كوبر والتي تنص على:

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وبعد تطبيق المعادلة كانت نسبة الاتفاق بين ملاحظة الباحثة والمعلمة (85.6%) وهي نسبة مرتفعة نزيد عن 80%، مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق.

**عرض النتائج وتفسيرها:**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

***ما العادات الصحية المناسبة واللازمة لطفل الروضة؟**

من أجل الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد قائمة بالعادات الصحية المناسبة واللازمة لطفل الروضة، وعرضها على السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (19) عضو هيئة تدريسية ثم بعد ذلك تم تحليل نتائج التحكيم بحساب التكرار و النسبة المئوية لآرائهم حول القائمة ومجالاتها، وذلك اعتماداً على النسب لمئوية لإجابات أفراد العينة فالنسبة التي تقل عن 50% يتم استبعادها، والنسبة التي تزيد عن 50% يتم قبولها، وبالتالي ضمت القائمة النهائية 3 مجالات هي النظافة الشخصية (15) مؤشر والعادات الغذائية الصحية (13)مؤشر والوقاية العامة(12)مؤشر.

**-ما دور استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية العادات الصحية لدى طفل الروضة**: تمت الإجابة عليها من خلال اختبار صحة فرضيات البحث والتي تهدف إلى تعرف الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة العادات الصحية. ملحق رقم (1)

**الإجابة عن فرضيات البحث:**

**1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطي درجات استجابات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي.**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين

| المجالات | الفئة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني u | قيمةZ | القيمة الاحتمالية SIG | حجم الأثرr | مقدار التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النظافة الشخصية | الضابطة | 14 | 8.00 | 112.00 | 7.000 | -4.200 | 0.000 | 0.79 | كبير |
| | التجريبية | 14 | 21.00 | 294.00 | | | | | |
| العادات الغذائية الصحية | الضابطة | 14 | 7.68 | 107.50 | 2.500 | -4.407 | 00.00 | 0.83 | كبير |
| | التجريبية | 14 | 21.32 | 298.50 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوقاية العامة | الضابطة | 14 | 7.54 | 105.50 | 0.500 | -4.509 | 0.000 | 0.85 | كبير |
| | التجريبية | 14 | 21.46 | 300.50 | | | | | |
| الدرجة الكلية لجميع المجالات | الضابطة | 14 | 7.68 | 107.50 | 2.500 | -4.397 | 0.000 | 0.83 | كبير |
| | التجريبية | 14 | 21.32 | 298.50 | | | | | |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية أصغر مستوى الدلالة حيث sig < 0.05 عند الدرجة الكلية لجميع المجالات ، وهذا مايدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة الملاحظة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات استجابات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي.

**2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير الجنس**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitny لعينتين مستقلتين

| المجالات | الفئة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني u | قيمةZ | القيمة الاحتمالية SIG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النظافة الشخصية | ذكور | 7 | 6.43 | 45.00 | 17.000 | -0.970 | 0.332 |
| | إناث | 7 | 8.57 | 60.00 | | | |
| العادات الغذائية الصحية | ذكور | 7 | 6.29 | 44.00 | 16.000 | -1.087 | 0.277 |
| | إناث | 7 | 8.71 | 61.00 | | | |
| الوقاية العامة | ذكور | 7 | 7.21 | 50.50 | 22.500 | -0.260 | 0.795 |
| | إناث | 7 | 7.79 | 56.50 | | | |
| الدرجة الكلية لجميع المجالات | ذكور | 7 | 6.14 | 43.00 | 15.000 | -1.223 | 0.221 |
| | إناث | 7 | 8.86 | 62.00 | | | |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية عند الدرجة الكلية أكبر مستوى الدلالة 0.05 حيث 0.05 < sig وكذلك نجد أن القيمة الاحتمالية عند جميع المجالات أكبر من مستوى دلالة 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير الجنس.

**3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير تبعية الروضة.**

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار مان وتني Man Whitnyلعينتين مستقلتين

| المجالات | الفئة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني u | قيمةZ | القيمة الاحتمالية SIG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النظافة الشخصية | حكومية | 7 | 6.21 | 43.50 | 15.500 | -1.164 | 0.244 |
| | خاصة | 7 | 8.79 | 61.50 | | | |
| العادات الغذائية الصحية | حكومية | 7 | 7.64 | 53.50 | 23.500 | -0.128 | 0.898 |
| | خاصة | 7 | 7.36 | 51.50 | | | |
| الوقاية العامة | حكومية | 7 | 7.43 | 45.00 | 0.500 | -0.975 | 0.330 |
| | خاصة | 7 | 8.57 | 60.00 | | | |
| الدرجة الكلية لجميع المجالات | حكومية | 7 | 6.57 | 46.00 | 2.500 | -0.837 | 0.403 |
| | خاصة | 7 | 8.43 | 59.00 | | | |

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية عند الدرجة الكلية أكبر مستوى الدلالة 0.05 حيث0.05> sig وكذلك نجد أن القيمة الاحتمالية عند جميع المجالات أكبر من مستوى الدلالة0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة العادات الصحية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير تبعية الروضة.

**مقترحات البحث:**

1-تدريب معلمات الروضات على كيفية تفعيل خطوات استخدام استراتيجيات التعلم الممتع في مواقف التعلم في مواقف التعلم عن طريق تنظيم دورات تدريبية من قبل المديريات التابعة لها.
2-إضافة استراتيجيات التعلم الممتع ضمن أنشطة الروضة .
3-التواصل المستمر بين المعلمات وأولياء الأمور لغرض توجيه الطفل باستمرار لألية تطبيق السلوكات الصحية بشكل سليم.
4-تطوير منهج رياض الأطفال بحيث يتضمن الجانب العملي للمفاهيم الصحية الموجودة ضمن الخبرات الاجتماعية للمنهج، بما يساعد الطفل على التطبيق العملي لتلك المفاهيم بحيث تصبح أكثر رسوخاً ووضوحاً لديه.
5-تضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال الأساليب التربوية المناسبة لتنمية العادات الصحية لطفل الروضة كاستراتيجيات التعلم الممتع.
6-إشراك أولياء الأمور في برامج تنمية الثقافة الصحية بما يساعد على تحول ثقافة الطفل من مجرد معلومة إلى سلوك ثم إلى اتجاه إيجابي نحو صحته وأفراد مجتمعه.

**المراجع العربية:**

- ابراهيم، رفعت إبراهيم (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم في اكتساب العمليات الأساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . **مجلة كلية التربية**. جامعة بور سعيد . يونيو العدد22. 1-43.
- البركاتي ، نيفين بنت حمزة.(2018).برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية . **مجلة كلية التربية** .جامعة الأزهر .العدد 177. الجزء الثاني .477-563.
- الحفناوي، علي.(2015). بعض أساليب التدريس الحديثة "التعلم الممتع والمرح" **مجلة العلوم التربوية والنفسية.**
- حسين، كمال الدين.(2009). **أدب الأطفال** " المفاهيم، الأشكال، التطبيق" القاهرة: دار العالم العربي.
-رضوان ، سامر جميل، وريشكه، كونراد.(2001).السلوك الصحي والاتجاهات نحو الصحة :دراسة مقارنة بين طلاب سوريين وألمان. **مجلة التربية**،4 ،1-27.
- العتيبي ،وضحى حباب.(2016). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية غير الهرمية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** . مجلد 17. عدد2. 118-143.
- العناني، حنان عبدالحميد.(2001).**برامج تربية الطفل**. الأردن ز دار صنعاء للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، نعبد السلام .(2001). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، عمان : دار الفكر العربي.

- السويدان، طارق.(2013).**التدريب والتدريس الإبداعي**: 260 طريقة ونصيحة وتمرين للإبداع في التدريب والتدريس. (ط.5). شركة الإبداع الفكري. الكويت.
- السيد ،نهى.(2015). استراتيجية مقترحة في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية عمليات العلم وكفاءة الذات المدركة وتحقيق متعة التعلم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية . **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** -مصر . المحلد (21). العدد(4). 153-210 .
- الشويخ ،هناء.(2012). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بوصفها منبئات للسلوك الصحي الإيجابي والسلبي لدى طلاب الجامعة . **مجلة العلوم الاجتماعية**. 41(1). 61-156.
- السيد ، محمد شعلان و سامي ،فاطمة ناجي.(2011). **أساليب التدريس لطفل الروضة،** القاهرة . دار الكتاب الحديث.
-قناوي،هدى محمد و عبد المعطي ، حسن مصطفى. (2001). **علم نفس النمو**. دار قباء للنشر والتوزيع .الجزء 2. المجلد 1.
--لامبرت، وليم ولامبرت، و ولاس .(1993).**علم النفس الاجتماعي** .[ترجمة :الملا ،سلوى] الطبعة الثانية .دار المحلاوي.
- الكسيبي، عبد الواحد وعواد ، تحرير.(2015). **رؤى في تعليم الرياضيات في إطار تقديم نفسها.** الأردن: دار الإعصار.
- مصطفى ،أمل أحمد.(2007). فاعلية برنامج التوجيه والإرشاد الصحي الغذائي على السلوك الغذائي وبعض مكونات الجسم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية. **مجلة بحوث التربية الشاملة** .مصر. 2،ص33-60.
- محمود، خالد صلاح حفني .(2016). **هل يفتح مفهوم التعليم آفاقاً جديدة في ميدان التربية؟** متاح على .http: //wwwnew- edu.com
-مقابلة، نصر يوسف.(1996). العادات غير الصحية لدى الأطفال الأردنيين من وجهة نظر أمهاتهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة العربية للتربية** 2(16) تونس.
- المشرفي ، انشراح .(2010). **أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية** . مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- منظمة الصحة العالمية (2016) جمعية الصحة العالمية التاسعة والستون الاستراتيجيات العالمية لقطاع الصحة بشأن فيروس العوز المناعي البشري والتهاب الكبد الفيروسي والعدوى المنقولة جنسياً .
- ناصر ، اسليم محمود .(2015). **"التعليم بالترفيه"** وحدة التدريب ، جامعة الملك سعود. السعودية.

**المراجع العربية باللغة الإنكليزية:**

-Ibrahim, Rifaat Ibrahim (2017). The effectiveness of a proposed learning strategy in acquiring the basic processes of groups and developing humor in primary school students. **Faculty of** .**Education magazine**. Port Said University. June Issue 22. 1-43
-Barakati, Nevin Bint Hamza. (2018). A proposed training program based on the strategies of enjoyable learning for elementary school mathematics teachers in Mecca in light of the reality of their .training needs**. Al-Azhar University Journal**. Part 2
-Al-Hafnawi, Ali. (2015). Some modern teaching methods "Fun and Fun Learning**" journal educational and pedagogical** .**sciences**
-Hussein, Kamal al-Din. (2009). **Children's Literature** "Concepts, .Shapes, Application" Cairo: The House of the Arab World
-Radwan, Samer Jamil, Reshke, Conrad. (2001). Healthy behavior and trends towards health: a comparative study between Syrian and .German students. **Education Magazine**, 4, 1-27
-Al-Otaibi, andDuha habab. (2016). The effectiveness of the non-hierarchical electronic mental mapping strategy in developing the visual thinking skills in science in primary school students. **Journal of Educational and Psychological Sciences**. Volume 17. Number .2. 118-143
-Anani, Hanan Abdel Hamid.(2010) .**Child-rearing programmes.** .Jordan G Sana'a Publishing and Distribution House
-Abdeslam,Naabaad alsalam. (2001). **Recent Trends in Science** .**Teaching, Oman**: Arab Thought House
-Suwaydan, Tarek**. Training and creative teaching**: 260 methods, .advice and training. Intellectual Creativity Company. Kuwait
-Alsaeed. Noha. (2015). A proposed strategy in teaching home economics to develop science processes, self-efficiency and achieve learning pleasure among middle school students**. Journal of Educational and Social Studies** - Egypt. Al-Mahlod (21). . Number 4. 153-210

-Al-Shuwaikh, Hana. (2012). The five major factors of personality as a predictor of positive and negative health behavior among .university students**. Journal of Social Sciences.** 41(1). 61-156
-Alsaeed. Mohammed Shaalan and Sami, Fatima Naji. (2011). **Teaching methods for kindergarten children**, Cairo. The modern .book house
-Kanawi, Huda Mohammed, Abdel-Muti, Hassan Mustafa. (2001). **Growth psychology.** Qaba Publishing and Distribution House. .Volume 1
-Lambert, William Lambert, and Laos. **Social psychology**. .[Translation: Mullah, Salwa] Second Edition
-Al-Kasibi, Abdul Wahid and Awad, editing. **Visions of mathematics education in the context of presenting itself**. .Jordan: Dar al-Cyclone
-Mustafa, Amal Ahmed. (2007). The effectiveness of the food health guidance and guidance program on dietary behavior and some components of the body in middle school students in Eastern Province. **Comprehensive Education Research Journal**. 2,p. 33-.60
-Mahmoud, Khaled Salah Hafni. (2016). **Does the concept of education open up new horizons in the field of education**? Available at wwwnew-edu.com./ http://www.edu
-mokabala, Nasr Youssef. (1996). Unhealthy habits of Jordanian children from the point of view of their mothers and their relationship to certain variables. **Arab Journal of Education** 2 .(16) Tunisia
Almesherfy, ensherah. (2010). **Children's literature is an entry .point for creative education**. Mecca: Um al-Qura University
-WHO (2016) 69th World Health Assembly Global Strategies for the Health Sector on HIV, Viral Hepatitis and Sexually Transmitted .Infections
-Nasser, Salim Mahmoud. (2015). **"Education by Entertainment" .Training Unit,** King Saud University. Saudi Arabia

**المراجع الأجنبية:**

-Eeva ,Hujaia, Anne, Vaipas, Piia Roos and Jannina Elo. (2016). **Joy of Learning**: The Success Story Of Finnish Early Childhood Education
- Cohen, S.&Wills.T.(1985): **stress social support and the buffering hypothesis psychological bulletin** ,vol. (98)no. (2) pp. 336-375.
-Carter, L.M.(January 1,1977**).toward an educated Health Consumer: Mass Communication and Quality in Medical care.**Study in the Health Sciences.(2).
- Mathrani, A,Christian,S.,Ponder-Sutton,A.(2016).**Play It:Game Based Learning Approach For Teaching Programming Concept**s, Educational Teachnology& Society, VOL. 19,No.2,5-17
-Schattner, Peter. (2015). The Case for story drives biology education **, Journal of biological**, education,49(30) ,334-337
- Sanna Lukander.(2017).**Learning Fun by Lauri Jarvileh to PHD**.Make2017 your fun Learning year at work,PHD.
-Ford, M, Opitz, M , Emeritus, M .(2015).**Helping Yong Children discoverth joy of Learning** ,Review of human factors Studies ,21(1), 27-42

## الملحق رقم (1)
## قائمة العادات الصحية في صورتها النهائية

| البعد | الرقم | مؤشرات الأداء |
|---|---|---|
| النظافة الشخصية | | غسل اليدين قبل تناول الطعام. |

| | | |
|---|---|---|
| | | غسل اليدين بعد تناول الطعام. |
| | | غسل اليدين بعد الخروج من الحمام. |
| | | غسل اليدين بعد اللعب. |
| | | تمشيط شعره يومياً. |
| | | تغطية الفم بالمنديل الخاص عند العطاس. |
| | | تجنب وضع الأصابع داخل الأنف. |
| | | استخدام المناديل الخاصة بنظافة الأنف. |
| | | تجنب لمس العين والأنف والوجه إذا كانت يداه متسخة. |
| | | رمي النفايات والفضلات في أماكنها الخاصة. |
| | | العناية بنظافة الأسنان. |
| | | استخدام الأدوات الشخصية الخاصة فقط (فرشاة شعر، فرشاة أسنان، مناديل للنظافة، كوب ماء...). |
| | | المحافظة على نظافة مظهره العام. |
| | | الجلوس بعد أن التأكد من نظافة المكان. |
| | | المواظبة على تقليم الأظافر. |
| العادات الغذائية الصحية | | الإكثار من تناول الحلويات والسكريات. |
| | | تجنب تناول الطعام أثناء اللعب أو النشاط. |
| | | تناول الفواكه والخضراوات. |
| | | شرب كمية كافية من الماء. |
| | | تفضيل شرب الحليب على العصائر الملونة. |
| | | تناول الطعام الغني بالعناصر الغذائية الضرورية لصحة الجسم (المعادن، الفيتامينات، البروتينات، الكالسيوم...) |
| | | تجنب الإكثار من تناول الأطعمة السريعة (الشيبس، البسكويت، العصائر). |

| | | |
|---|---|---|
| | | تجنب تناول الأطعمة المكشوفة. |
| | | الالتزام بتناول الوجبات الرئيسية بانتظام خلال اليوم. |
| | | تناول الطعام بهدوء ومضغه جيداً. |
| | | إلقاء فضلات الطعام في سلة المهملات. |
| | | تناول الطعام في المكان المخصص. |
| | | تناول الطعام المعدّ في المنزل. |
| الوقاية العامة | | التعامل بأمان مع مصادر الكهرباء. |
| | | الحفاظ على مسافة أمان مع الأخرين وخاصة المرضى. |
| | | الالتزام بتعليمات الأمن والسلامة عند استخدام الألعاب الموجودة في الروضة. |
| | | وضع الكمامة عند الخروج من المنزل. |
| | | إغلاق بإحكام صنبور الماء بعد الانتهاء من استخدامه. |
| | | الجلوس بطريقة صحية أثناء (القراءة، مشاهدة التلفاز، تناول الطعام). |
| | | إمساك الحقيبة بطريقة صحيحة. |
| | | تجنب الوقوف في أشعة الشمس بشكل مباشر. |
| | | تجنب وضع أشياء حادة داخل الأنف. |
| | | تجنب التدافع مع أصدقاءه أثناء اللعب في الباحة. |
| | | تجنب التزاحم مع الأطفال الآخرين عند الدخول إلى الصف. |
| | | تجنب التزاحم مع الأطفال الآخرين عند الدخول من الصف. |

**بطاقة ملاحظة ( تقييم ) العادات الصحية لدى الطفل**

**معلومات الطفل :**

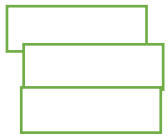
اسم الروضة :

اسم الطفل : عمره :

مستوى البدانة : اقل من الوزن الطبيعي

فوق المعدل الطبيعي
يعاني من سمنة مفرطة

الطول :



أقل من الطول الطبيعي
طبيعي
فوق المعدل

الأمراض إن وجدت :

| البعد | المؤشرات | دائماً | غالباً | احياناً | نادراً | لا يفعل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النظافة الشخصية | | | | | | | |
| ١ | يغسل الطفل يديه قبل وبعد تناول الطعام | | | | | | |
| ٢ | يغسل يديه بعد الخروج من الحمام | | | | | | |
| ٣ | يغسل يديه بعد اللعب | | | | | | |
| ٤ | يغطي الطفل فمه بمنديله الخاص عند العطاس | | | | | | |
| ٥ | يهتم بملابسه ويحافظ على نظافتها | | | | | | |
| ٦ | يرمي النفايات والفضلات في أماكنها الخاصة | | | | | | |
| ٧ | يعتني بنظافة أسنانه | | | | | | |
| ٨ | يستخدم الطفل أدواته الخاصة فقط | | | | | | |
| ٩ | يحرص على ضرورة نظافة شعره وتمشيطه | | | | | | |
| ١٠ | يرمي النفايات والفضلات على الأرض | | | | | | |
| ١١ | يمسح السبورة بيديه | | | | | | |
| ١٢ | يضع الأقلام في فمه | | | | | | |
| ١٣ | يقلب الكتاب بيديه المبللة باللعاب | | | | | | |
| ١٤ | يكتب على ملابسه | | | | | | |
| ١٥ | يعطس في وجه رفيقه | | | | | | |
| ١٦ | يضع الطعام في أماكن غير نظيفة | | | | | | |
| ١٧ | يجلس قبل ان يتأكد من نظافة المكان | | | | | | |
| ١٨ | يترك أظافره طويلة غير نظيفة | | | | | | |
| ١٩ | يمسح السبورة بالممحاة الخاصة بها | | | | | | |
| البعد | المؤشرات | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | لا يفعل | ملاحظات |
| العادات الغذائية | | | | | | | |

| الصحية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يعرف أن الإكثار من الحلويات يسبب تسوس الأسنان | | | | | | |
| ٢ | يتناول طعامه أثناء اللعب | | | | | | |
| ٣ | يرغب بتناول الفواكه والخضراوات | | | | | | |
| ٤ | يكثر من شرب الماء مع وجبة الطعام | | | | | | |
| ٥ | يفضل شرب الحليب على العصائر الملونة | | | | | | |
| ٦ | يفضل تناول الأكلات السريعة (الشيبس والبسكويت )في وجبة الإفطار | | | | | | |
| ٧ | يتناول الطعام بشراهة | | | | | | |
| ٨ | يتناول الفطور بانتظام في فترات الاستراحة | | | | | | |
| ٩ | يتناول الطعام بهدوء ويمضغه جيداً | | | | | | |
| ١٠ | يلقي بقايا الطعام على الأرض | | | | | | |
| ١١ | يتناول طعامه في المكان المخصص له | | | | | | |
| ١٢ | يتناول الطعام المعدّ في المنزل | | | | | | |
| ١٣ | يلهو مع رفاقه بما تبقى من وجبة طعامه | | | | | | |

| البعد | المؤشرات | دائماً | غالباً | احياناً | نادراً | لا يفعل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوقاية العامة | | | | | | | |
| ١ | يتعامل بأمان مع مصادر الكهرباء | | | | | | |
| ٢ | يحافظ على مسافة أمان بينه وبين الأخرين وخاصة المرضى | | | | | | |
| ٣ | يلتزم تعليمات الأمن والسلامة عند استخدام الألعاب الموجودة في الروضة | | | | | | |
| ٤ | يلزم التمارين الرياضية الصباحية | | | | | | |
| ٥ | يهتم بالمحافظة على الأدوات الرياضية وعدم العبث بها | | | | | | |
| ٦ | يغلق بإحكام صنبور الماء بعد الانتهاء من استخدامه | | | | | | |
| ٧ | يجلس بطريقة صحية | | | | | | |
| ٨ | يحمل الحقيبة بطريقة صحيحة | | | | | | |
| ٩ | يتجنب الوقوف في أشعة الشمس بشكل | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مباشر | | | | | | |
| ١٠ | يتدافع مع أصدقاءه أثناء اللعب في الباحة | | | | | | |
| ١١ | يشارك الطفل في حملات النظافة في الروضة | | | | | | |
| ١٢ | يتزاحم عند الدخول والخروج من الصف | | | | | | |

## الجدول الزمني لجلسات استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية العادات الصحية لطفل الروضة

| الأبعاد | اليوم | هدف الجلسة | الأنشطة | الأدوات | فترة النشاط |
|---|---|---|---|---|---|
| تعارف وتعريف بالبرنامج | الأحد21/ 2021/11 | التعارف بين الباحثة والأطفال والاتفاق على قواعد الجلسات، والتعريف بالجلسات وأهدافها | ألعاب ومناقشة وحوار | اسمي واسمك لعبة الوصف | 15 د<br>20د<br>10د |
| الغذاء الصحي | الأربعاء 11/24/ 2021 | أن يتعرف الطفل<br>-مصادر الحليب<br>-يعدد الأطعمة المفيدة المشتقة من الحيوانات | نشاط قصصي<br>نشاط تمثيلي<br>تقويم<br>أغاني | كتاكيتو وشرب اللبن<br>" "<br>أوراق عمل يطلب من الطفل تلوين السلوك الصحيح وصل أنواع الطعام<br>أشربوا الحليب | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |
| | الأحد28/ 2021/11 | أن يتعرف الطفل<br>-فوائد الغذاء الصحي<br>-أصناف الغذاء<br>-مكونات الهرم الغذائي | نشاط قصصي<br>نشاط مصاحب<br>تقويم<br>أغاني | الطعام الصحي<br>مجسم الهرم<br>أوراق عمل لتلوين أنواع الطعام<br>أنشودة الهرم الغذائي | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |
| | الأربعاء 12/1/ 2021 | يتعرف الطفل<br>-أضرار الطعام المكشوف | قصة فيديو<br>نشاط مصاحب<br>تقويم<br>أغاني | سارة والطعام المكشوف<br>عربة الطعام المكشوف<br>لوحة الطعام لفرز الأطعمة<br>أغنية فلفول | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| النظافة العامة والشخصية | الأحد 12/5/ 2021 | أن يتعرف الطفل طرق انتقال الجراثيم سلوكيات النظافة في البيت والروضة | لعبة<br>نشاط<br>مصاحب<br>تقويم<br><br>مسرح عرائس | مناورة مع كورونا<br>تمثيل<br>أوراق عمل عن غسيل الأيدي والطعام.....<br><br>حوار بين تالا وفيروس كورونا | 5د<br>20د<br>10د<br>10د |
| | الأربعاء 12/8/ 2021 | أن يتعرف الطفل الطرق الصحيحة لتنظيف الأسنان والعناية بها | نشاط<br>مسابقات<br><br>نشاط<br>مصاحب<br>تقويم<br>أغنية | وصل أدوات تنظيف الأسنان ومأكولات تسبب الأسنان بالسن<br>المبتسم والحزين<br>تمثيل قصة ندى وفرشاه الأسنان<br>تنظيف الأسنان على المجسم<br><br>تسوس الأسنان | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |
| | الأحد 12/12/ 2021 | أن يتعرف الطفل على الأغذية الضارة بالأسنان | نشاط<br>قصصي<br>نشاط<br>مصاحب<br>تقويم<br><br>أغاني | الحلويات<br>لعبة الأسنان<br>فرز الأدوات ضاره ونافعه للأسنان<br><br>أغنية أغسل أسناني | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |
| 0 | الأربعاء 12/15/ 2021 | أن يتعرف الطفل على اجراءات السلامة في الروضة | نشاط<br>قصصي<br>نشاط<br>مصاحب<br>تقويم<br><br>أغنية | إسلام في الروضة<br>ألعاب عن السلامة<br>أوراق عمل لتلوين السلوكات الوقائية الصحيحة<br>أغنية السلامة | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |
| | الأحد 12/19/ 2021 | أن يتعرف الطفل على إجراءات السلامة في الطريق | نشاط<br>قصصي<br>نشاط<br>مصاحب<br>تقويم<br>أغنية | مازن وإشارة المرور<br>ألعاب<br>أوراق تلوين<br>نشيد الطريق | 10د<br>20د<br>10د<br>5د |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الأربعاء 12/22/ 2021 | أن يتعرف الطفل على إجراءات السلامة في المنزل | نشاط قصصي نشاط مصاحب تقويم أغنية | النعامة الصغيرة ألعاب منزلية أوراق تلوين أغنية السلامة | 10د 20د 10د 5د |
| تعزيز الأبعاد الثلاث | الأحد26/ 2021/12 | أن يتعرف الطفل على العادات الصحية في الغذاء والنظافة والأمان والسلامة | نشاط قصصي نشاط مصاحب تقويم | قصة العادات الصحية مسرح عرائس أوراق عمل للتلوين | 20د 20د 5د |

# مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين

*** الباحثة: د. رنا مفيد عباس**

**الملخص**

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين، ودراسة الفرق في الذكاء الوجداني لديهم تبعاً لمتغيرَي (الجنس، والسنة الدراسية)، وتكونت عينة البحث من (62) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، و(62) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة، واستخدم البحث اختبار الذكاء الوجداني تصميم سيليجمان Seligman، واتبع المنهج الوصفي، وقد توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج:

- امتلاك طلبة معلم الصف في جامعة تشرين (السنة الأولى، والسنة الرابعة) مستوىً متوسطاً من الذكاء الوجداني.
- عدم وجود فرق في الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فرق في الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

**الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، طلبة معلم الصف، الجنس، السنة الدراسية.**

*** باحثة حاصلة على درجة الدكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.**

# The Level of Emotional Intelligence and its Relationship with some Variables of Class-Teacher Students in Tishreen University

***Dr. Rana Abbas**

**Abstract**

The current research aimed to identify the level of emotional intelligence of class-teacher students in Tishreen University, and study the difference of emotional intelligence by the gender and grade, the research sample consisted of (62) students from first grade, and (62) students from fourth grade, the research used an emotional intelligence test designed by Seligman, and followed the descriptive method, the research found some results:

- The level of emotional intelligence of class-teacher students (first grade, fourth grade) is intermediate.
- There is no difference of Emotional intelligence of class-teacher by the grade.
- There is no difference of Emotional intelligence of class-teacher by the grade.

**Key Words: Emotional Intelligence, Class-Teacher Students, Gender, Grade.**

*** Researcher with PhD Degree from Department Of Child Education – Faculty Of Education –Tishreen University –Lattakia –Syria.**

**أولاً- مقدمة**

يُعدّ الذكاء الوجداني Emotional Intelligence من المفاهيم الحديثة، إذ ظهر هذا المفهوم بشكل مميّز في الثمانينات من القرن العشرين، لكنّ ذلك لا يعني أنّه بدعة جديدة استحدثتها معطيات عصر العولمة بارتكاساته، ولكن لعبت هذه الأخيرة دوراً بارزاً في تفعيل إدراك الأفراد والمجتمعات على حدٍّ سواء للأهمية والضرورة الحياتية المطلقة للذكاء الوجداني.

والذكاء الوجداني جزء لا يتجزأ من تكوين الأفراد، ويشير إلى وعي الفرد وقدرته على إدارة الوجدان الشخصي والبينشخصي، إضافة لإدارة الضغوط والمشكلات، "وهو ما يقود تفكير الفرد وقيمه وأفعاله ومصيره" [2] ص.14، ويرجع اهتمام التربويين بتحقيق مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني لدى الأفراد إلى أهمية الذكاء الوجداني؛ فهو العامل الرئيس والأهم في تحقيق الأفراد النجاح في حياتهم على الأصعدة كافة، وفي هذا يذكر جولمان Goleman أنّه "يُسهم الذكاء الوجداني، بنسبة (80%) من نجاح الفرد في حياته" [23] ص.590، وبذلك فإنه بناءً على أساسٍ سليم من الذكاء الوجداني يحقق الأفراد الصحة النفسية والسعادة، ويستطيعون التعامل مع المواقف والضغوطات والمشكلات، ومعالجتها بطريقة أكثر فاعلية.

ويجمع كل فرد في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء الوجداني، وإنّ توافر مستوى مرتفع من معامل الذكاء العام لهو أمرٌ جيّد ومهم في مواقف التحصيل الدراسي، وفي التخطيط، واتخاذ القرارات، وغيرها ، لكنّ الأمثلة كثيرة "لأفراد ذوي حاصل ذكاء مرتفع يتعثّرون في حياتهم ويفشلون في حل المشكلات الحياتية أو المرتبطة بحياتهم الشخصية، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات باهرة" [21] ص.95، "وهذا لا يعني أنّ مَن لديه ذكاء عام مرتفع لن يكون ناجحاً أو سعيداً في حياته، بل من الأفضل الجمع بينهما، ولكنّ أحدهما ليس بديلاً عن الآخر" [7] ص.13، وربما يكون دور الذكاء الوجداني دوراً متمّماً ويعوّض الفرق في مستوى معامل الذكاء العام، ما يضيف دفعةً قوية للوصول إلى أقصى القدرات.

وقد تناولت العديد من الدراسات مستوى الذكاء الوجداني لدى فئات متنوعة، ففي البيئة المحلية هناك دراسة الزحيلي (2011) في دمشق، ودراسة صبح وآخرون (2016)، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة سندران (2017) في اللاذقية، ودراسة محمود (2020) في حمص، ودراسة الحرش (2010) في دمشق، وفي البيئة العربية دراسات مثل دراسة غرارة (2019) في فلسطين، ودراسة حمري (2020) في الجزائر، أما الدراسات الأجنبية كدراستَي إيدانور Edannur (2010)، ودراسة كانت Kant (2019) في الهند، وغيرها من الدراسات.

وبالرغم من أهمية الذكاء الوجداني، وأهمية امتلاك المتعلمين لمستويات مرتفعة من هذه القدرة العقلية منذ المراحل المبكرة، إلّا أنه تتعاظم أهمية ذلك بالنسبة للمعلمين، فهم المصدر الرئيس الذي ينمي لدى المتعلمين قدراتهم العقلية بطريقة منهجية وعلمية مدروسة، وهم الجسر الذي يوصل المتعلمين للنجاح في الحياة في العصر الحالي؛ لذا كان لا بدّ من الانطلاق من مرحلة الإعداد والتأهيل، ودراسة الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم

الصف (معلمو المستقبل) في البيئة المحلية؛ فهم قادمون إلى مرحلة جديدة في حياتهم يحتاجون فيها إلى هذه القدرة العقلية بشكل شخصي، "يُضاف إلى ذلك أنّ مثل هذا البحث بنتائجه قد يسمح لطلبة معلم الصف بأن ينمّوا الوعي عن ذكائهم الوجداني، وما لديهم من قدرات تتصف بالقوة، وقدرات تتطلب تدعيم أو تحفيز" [8] ص.18.

**ثانياً- مشكلة البحث:**

يسير الاتجاه التربوي العالمي المعاصر نحو الاهتمام بكل طاقات وقدرات الأفراد المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد استجابت وزارة التربية السورية في السنوات القليلة الماضية لهذا التوجّه البنّاء، وحالياً تحاول إدخال الذكاء الوجداني إلى المدارس من خلال ما يُسمّى التعلّم الوجداني، وهنا تبرز نقطتان مهمتان حول أهلية المعلمين والمدرسين للاضطلاع بمهمة التدريب على الذكاء الوجداني، والأهم من ذلك امتلاك هؤلاء المعلمين والمدرسين المستوى المطلوب من الذكاء الوجداني بما يناسب متطلبات العصر ومتغيّراته وحاجاته، وبما يساعد على نقل ذلك إلى المتعلمين.

وانطلاقاً من النقاط السابقة أُجريت دراسة استطلاعية على (50) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية؛ كونهم مَن يتعاملون من الشريحة الأهم في المجتمع، وسُئلوا بدايةً عن مفهومهم حول الذكاء الوجداني، وكانت إجاباتهم متمحورة حول الضمير والأخلاق، ثم طُبّق عليهم اختبار الذكاء الوجداني لسيليجمان Seligman، وأظهرت النتائج مستويات متوسطة من الذكاء الوجداني، ويؤكد ذلك نتيجة دراسة سندران (2017) التي وجدت مستوى متوسطاً من الذكاء الوجداني لدى معلمي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية، وعند العودة وإطلاعهم بالنتائج وسؤالهم عن تفسير ذلك برأيهم، أشاروا بأنّ ذلك لم يدخل في إعدادهم وتأهيلهم، خاصة فيما يتعلق بالحياة اليومية المُعاشة خارج إطار المناهج التعليمية، وهذا يتوافق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صبح وآخرون (2016) من جود مستوى متوسط من الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية في جامعة تشرين، ودراسة الشنتا (2017) من وجود مستوى متوسط من الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة تشرين، وهذه مستويات دون المقبول في العصر الحالي، وهو ما يؤكد الثغرة التي تمّت ملاحظتها من قبل الباحثة في إطار عملها كمعلمة في مدارس الحلقة الأولى، وفي سياق تكليفها بالتدريس لطلبة معلم الصف في جامعة تشرين، ما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث للتحقق من هذه النتائج لدى شريحة مهمة في المجتمع وتمثل حجر الأساس في بناء أجيال المستقبل.

وعند العودة إلى الدراسات السابقة المحلية التي تناولت الذكاء الوجداني، لدى طلبة معلم الصف، في ضوء عدة متغيرات، تبيّن أنها قليلة جداً -في حدود علم الباحثة؛ إذ تمّ التوصل فقط لدراسة الزحيلي (2011) قد تناولت طلبة معلم الصف بالتحديد.

وبشكلٍ عام، فقد انتهت الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة، سواء في سياق مستوى الذكاء الوجداني، أم الفروق فيه تبعاً لمتغيرَي الجنس والسنة الدراسية، ما يمثّل ثغرة لا بدّ من دراستها وبحثها.

وانطلاقاً من المسوّغات السابق ذكرها أصبح البحث الحالي ضرورة بحثية لها مبرراتها ومنطقيتها العلمية، وعليه حُدّدت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

**ما مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين، وعلاقته بالجنس (ذكور، وإناث)، وبالسنة الدراسية (أولى، ورابعة)؟**

**ثالثاً- أهمية البحث:** تجلت أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية الذكاء الوجداني، فهو العامل الرئيس لمواجهة التغيرات كافة التي تطال مختلف جوانب الحياة، والتعامل السليم مع المواقف والمشكلات، وتحقيق النجاح والمواطنة الفاعلة.

2- قد تلفت نتائج البحث الحالي انتباه القائمين على تحديد مقررات ومفردات مناهج وبرامج إعداد وتأهيل طلبة معلم الصف في حال أظهرت النتائج تدني مستوى الذكاء الوجداني.

3- قلة الدراسات المحلية التي تناولت التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني في ضوء الجنس والسنة الدراسية، بالتحديد لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين، وعليه فقد يقدم البحث الحالي إضافة علمية جديدة في مجال الذكاء الوجداني في البيئة المحلية.

**رابعاً- أهداف البحث:** سعى البحث الحالي إلى تعرّف:

1 - مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف السنة الدراسية (الأولى، والرابعة) في جامعة تشرين.

2 – الفرق في الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً للجنس (ذكور، وإناث)، والسنة الدراسية (أولى، ورابعة).

**خامساً: حدود البحث:**

- **الحدود الزمانية:** طُبّق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022)، في شهرَي تشرين الثاني وكانون الأول.
- **الحدود المكانية:** طُبّق البحث في كلية التربية بجامعة تشرين في محافظة اللاذقية.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من طلبة معلم الصف، من السنتين الأولى والرابعة، في كلية التربية بجامعة تشرين.
- **الحدود الموضوعية:** تمثّلت باختبار الذكاء الوجداني تصميم سيليجمان Seligman.

**سادساً- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

- **الذكاء الوجداني- Emotional Intelligence:** "هو مجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية المتكاملة، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمّل الضغوط والتكيّف مع المتطلبات البيئية" [31] ص.57، "وقد اختير المصطلح الذكاء الوجداني ترجمةً لِـ Emotional Intelligence بدلاً من الذكاء الانفعالي الذي قد يُساء فهمه بحصره بالانفعالات غير السارّة أو المَرَضيّة كالخوف والغضب، ومن جانب آخر فإنّ مصطلح الذكاء العاطفي قد يوقع في مَطَبّ حصره في جوانب الانفعالات السارّة كالسعادة والحب، بينما يعدّ مصطلح الذكاء الوجداني أكثر شمولية" [13] ص. 3، ويشير إلى العلاقة بين الدماغ الوجداني والدماغ المفكر،

ويُعرّف الذكاء الوجداني **إجرائياً** بأنه قدرة الطلبة على تحقيق التوافق الإيجابي بين العقل المفكر والعقل الوجداني خلال المواقف والتفاعلات والمشكلات اليومية المُعاشة، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على اختبار الذكاء الوجداني.

**- طلبة معلم الصف- The Class-Teacher Students:** هم الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من (18- 22) سنة، ويتبعون كلية التربية- قسم معلم الصف، ويُعرّف طلبة معلم الصف **إجرائياً** هم الطلبة من الجنسين الملتحقون بالسنتين الأولى والرابعة في كلية التربية- قسم معلم الصف خلال العام الدراسي (2021- 2022)، دون أن يكون لديهم أي واقعة رسوب.

**سابعاً- الإطار النظري للبحث:** يتناول الإطار النظري الذكاء الوجداني كالآتي:

**مقدمة:** يجمع كل فرد في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء الوجداني، ولكن بدرجات متفاوتة، ويذكر جولمان: "لن يحقق الذكاء شيئاً لو كُبح جماح الوجدان" [2] ص.19، "ويرد في المراجع والأدبيات النظرية أنّ بدايات الذكاء الوجداني كانت في أعمال جاردنر Gardner عندما نشر كتابه (أطر العقل)، وفي المجال الأكاديمي عام (1985) عندما كتب باينت أطروحته للدكتوراه في الولايات المتحدة، وتضمّن عنوانها وبشكل صريح مصطلح الذكاء الوجداني" [25] ص.190، "غير أنّه في العالم العربي، وقبل ذلك بسنوات صنّف فؤاد أبو حطب (1973) الذكاء إلى ثلاث فئات، هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني" [19] ص.84، أمّا مَن مهّد لانتشار ثقافة ومفهوم الذكاء الوجداني هما ماير وسالوفي Mayer & Salovey بدءاً من عام (1990)، وبعد ذلك جاء دانييل جولمان Goleman عام (1995) وأطلق العنان لمفهوم الذكاء الوجداني ليخاطب كل فرد ويدخل في أساس كل مجال من مجالات الحياة، وقد ربط جولمان الذكاء الوجداني بالنجاح، كما قدّم العديد من الأمثلة العملية لتطبيق الذكاء الوجداني في المدارس والمنازل ومواقع العمل.

**1- اتجاهات تناول الذكاء الوجداني:** "تناول المنظرون والباحثون في هذا المجال موضوع الذكاء الوجداني من خلال أحد الاتجاهات الثلاثة الآتية:

الاتجاه الأول: عدّ الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات Abilities، وهذا الاتجاه تبنّاه ماير وسالوفي في تعريفهما للذكاء الوجداني.

الاتجاه الثاني: يرى أنّ الذكاء الوجداني مجموعة من الكفايات Competencies التي يمكن أن تتطور من خلال التدريب، وهذا الاتجاه تبنّاه جولمان في تعريفه للذكاء الوجداني.

الاتجاه الثالث: عدّ الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات Skills، وهو الاتجاه الذي تبنّاه بار-أون Bar-On إذ اعتبر أنّ الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات في جوانب خاصة" [16] ص.372.

**2 – نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني:** يُقدّم الأدب السيكولوجي نماذج ثلاثة للذكاء الوجداني، وفي كلّ نموذج يطرح أحد التربويين نظرته وفلسفته الخاصة في فهم الذكاء الوجداني وتعريفه سواء كسمة أو كفاءة أو قدرة.

1- نموذج القدرة: قدّم عالما النفس الأمريكيان ماير وسالوفي عام (1990) نموذجاً رباعياً للذكاء الوجداني، وعرّفاه أنه: "القدرة على التفكير حول الوجدان ومن خلال الوجدان لتحسين التفكير، من أجل تطوير النمو الوجداني المعرفي" [29] ص.197، والأبعاد هي: (القدرة على الإدراك الوجداني، والقدرة على استخدام الوجدان في تيسير عمليات التفكير، والقدرة على الفهم الوجداني، والقدرة على الإدارة الوجدانية)، وعليه؛ فإنّ نموذج القدرة يرتبط فقط بالمكونات الوجدانية للفرد، والخاصة بذات الفرد فقط بمعزل عن الأفراد الآخرين، وهنا يأتي دور النماذج المختلطة.

2- النماذج المختلطة: تقوم على النظر للذكاء الوجداني كمفهوم واسع، وهنا يبرز نموذجان مهمان متمثلان بنموذج جولمان، ونموذج بار- أون Bar- On.

أ- نموذج جولمان: يرى جولمان أنّ الذكاء الوجداني يعني "القدرة على إدراك الفرد وجدانياته الخاصة ووجدانيات الأفراد الآخرين، من أجل إدارة الوجدانيات بشكل جيد سواء داخل الذات الفردية، أم في علاقات الأفراد مع غيرهم" [30] ص.294، ومن ثم هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني، وهي: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، وتحفيز الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات)، وعليه فإنّ نموذج جولمان المختلط يتمحور حول كفاءة السمات للشخصية والقدرات العقلية الخاصة بالذكاء الوجداني، وهو يركز على التأثير المتبادل بينها، ويعتمد بذلك منحى السمات، الذي من عيوبه أنه يُقاس بأسلوب التقدير الذاتي، ما يجعل النتائج التي يتم الوصول إليها قاصرة عن تقديم نظرة موضوعية.

ب- نموذج بار-أون: اقترح بار- أون عام (1997) نموذجاً للذكاء الوجداني، وفق النموذج المختلط التكاملي، يتفق مع تعريفه للذكاء الوجداني "كمجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمل الضغوط والتكيف مع المتطلبات البيئية" [31] ص.57، ويتكون النموذج من: (المهارات الشخصية، والمهارات البينشخصية، والمهارة التكيفية، وإدارة الضغوط، مهارة المزاج العام).

وقد اتُّبع المنحى المختلط التكاملي في البحث الحالي، وعليه فقد تمّ تبنّي التعريف الآتي للذكاء الوجداني: مجموعة من القدرات والكفاءات التي تتكامل فيها المكونات المعرفية والوجدانية والشخصية والاجتماعية، في سياق ما يمرّ به الفرد من مواقف وتفاعلات وضغوطات، وما يكتسبه من خبرات، بما يؤثر في قدرته على النجاح في الحياة، وتنمية المهارات الحياتية.

**3- خصائص وسمات الأذكياء وجدانياً:** ذكر عدد من العلماء والباحثين سمات ومؤشرات الأذكياء وجدانياً كالآتي: "لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط، لديهم القدرة على حل المشكلات بشكلٍ متروٍّ وهادئ، لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين، لديهم قدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين، وتحليل انفعالاتهم، لديهم القدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين، لديهم القدرة على التفاؤل والوعي بالذات، لديهم قدرة على تأكيد الذات، لديهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال، لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات وضبطها بالتفكير الذكي، لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك، لديهم توازن وجداني

في حياتهم، هم أكثر مرونة وانفتاحاً وتقمصاً تجاه الآخرين، يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق، ولديهم القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن الانفعالات، لديهم قدر كبير من التركيز والتفكير" [القاضي] ص.49-50.

**4- قياس الذكاء الوجداني:** "اتخذت عملية قياس الذكاء الوجداني مناحٍ ثلاثة، وهي: التقرير الذاتي، الكفاءة، والاختبارات الأدائية" [3] ص.154، وربما كانت الطرق الأكثر شيوعاً هي التقرير الذاتي كالمقابلة والاستبانة، ومن بين أهم المقاييس التي تُصنّف ضمن مقاييس التقرير الذاتي مقياس بار- أون في عام (1997)، كما ظهرت استبانة القدرات الوجدانية من قبل جولمان في عام (1998)، واستبانة ويكمان Wakeman في عام (2006)، وغيرها العديد، بينما برز القليل جداً من الاختبارات الأدائية "ومنها اختبار والي للمشاعر Wally Feelings Test لتقييم مهارات الأطفال في فهم المشاعر" [27] ص.387، وفي الآونة الأخيرة، وبعد تنبّه العديد من المنظمات والشركات حول العالم لأهمية الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح، عمدت بعض هذه الشركات إلى تغيير نظام قبول موظفيها، من خلال اعتماد اختبارات للذكاء الوجداني، وكمثال على ذلك فقد "عهدت شركة التأمينات العملاقة مِت لايف MetLife إلى مارتن سيليجمان Martin Seligman عالم النفس من جامعة بنسلفانيا، بمهمة تصميم اختبار قائم على الذكاء الوجداني للاستعانة به في اختيار الموظفين، كما قامت العديد من المنظمات والشركات الأخرى باعتماده أيضاً" [1] ص.9-10.

غير أنّ أسلوب التقرير الذاتي تشوبه بعض الثغرات؛ إذ لا يُقدّم صورة أكيدة بشكل مُطلق، حيث يتضمن –خاصة في موضوع شديد التعقيد كالذكاء الوجداني، والذي من الصعب التعبير عنه بالأرقام- فرصة لأن يقدم المفحوصون صورة مغايرة عن الواقع، كما أنّ بعضهم لا يملكون تقديراً وإدراكاً صحيحاً لما لديهم من قدرات، لذا تمّ الاعتماد في البحث الحالي في قياس الذكاء الوجداني على اختبار أدائي.

**ثامناً- دراسات سابقة:** توزعت الدراسات السابقة المعروضة على ثلاثة محاور هي:

**1- دراسات محلية:**

**- دراسة (الزحيلي، 2011)، بعنوان: "دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات".**

هدفت الدراسة إلى تعرّف الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمَي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق، وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي ونوع الشهادة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء الفعال الذي وضعه رشدي وآخرون، وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من (321) طالباً وطالبةً من طلبة رياض الأطفال، و(97) من طلبة معلم الصف، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: عدم وجود فروق تابعة للجنس على أبعاد الاختبار، عدا بُعد التروي لصالح الإناث. [9]

**- دراسة (صبح وآخرون، 2016)، بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية الذات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية".**

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى كل من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة تشرين، وإلى تعرف العلاقة الارتباطية بينهما، إضافة لدراسة الفروق في كل منهما وفق متغيرَي (التخصص، والسنة الدراسية)، لذا استُخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون (1997)، ومقياس فعالة الذات لـ أبو غالي (2012)، وطُبّق المقياسان على عينة مكونة من (384) طالباً وطالبةً من كلية التربية بجامعة تشرين، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، إلى جانب وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح السنة الرابعة. [14]

**- دراسة (الشنتا، 2017)، بعنوان: "مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون وعلاقتها بالسلوك العدواني- دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين".**

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون والسلوك العدواني، وإلى تعرّف مستوى كل منهما، إلى جانب دراسة الفروق في الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني وفق متغيرات (الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الكلية)، لذا استُخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون، وطُوّر مقياس للسلوك العدواني، وطُبّق المقياسان على عينة مكونة من (379) طالباً وطالبةً من جامعة تشرين، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تشرين، وكان هناك فرق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتبعاً للسنة الدراسية، لصالح طلبة السنة الرابعة. [12]

**- دراسة (سندران، 2017)، بعنوان: "العلاقة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية".**

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، وكذلك إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي، وأيضاً معرفة الفروق في الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي وفقاً لبعض المتغيرات، وفي هذا استُخدم اختبار الذكاء العاطفي إعداد الباحث، ومقياس الالتزام التنظيمي إعداد آلن ومِيَر Alen & Meyar (1990)، وطُبّقا عينة مكونة من (261) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة: مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وهناك فرق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث. [11]

**- دراسة (محمود، 2020)، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته باليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في جامعة البعث".**

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني واليقظة العقلية لدى طلاب الإرشاد النفسي في جامعة البعث، وإلى تعرّف الفروق في كلٍّ منهما تبعاً لمتغيرَي (الجنس، والسنة الدراسية)، واستُخدم مقياس الذكاء الوجداني إعداد الشيخ محمود (2018)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد بيير وسميث Pier & Smith (2004) ترجمة

العاسمي (2018)، وتكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبةً، واتُّبع المنهج الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة: وجود فروق لصالح الإناث في الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعاً للسنة الدراسية. [24]

**- دراسة (الحرش، 2020)، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية، قسم علم النفس في جامعة دمشق".**

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى طلبة علم النفس، وتعرف الفروق في كليهما تبعاً لـ (الجنس، والسنة الدراسية)، واستُخدم مقياس شات وآخرون Shat. et. al للذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبةً للسنة الدراسية الأولى والخامسة في جامعة دمشق، واتُّبع المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فرق في الذكاء الوجداني تبعاً للجنس، ووجود فروق فيه تبعاً للسنة الدراسية، لصالح السنة الخامسة. [4]

**2- دراسات عربية:**

**- دراسة (غرارة، 2019)، بعنوان: "الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية" فلسطين.**

هدفت الدراسة إلى تعرف الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى تعرف مستوى كل من الذكاء العاطفي والتفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لديهم، واستخدمت الدراسة الأدوات: مقياس الذكاء العاطفي إعداد عثمان ورزق (1998)، واختبار التفكير الناقد إعداد عبد السلام وسليمان (1982)، واستبانة استراتيجيات الأداء الأكاديمي إعداد الباحثة، وطُبّقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (550) طالباً وطالبة، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: مستوى الذكاء العاطفي لطلبة الجامعات الفلسطينية كان مرتفعاً. [18]

**- دراسة (حمري، 2020)، بعنوان: "مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي" الجزائر.**

هدفت الدراسة فحص مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة، وتحديد ما إذا كان هناك فروقاً في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق مقياس الذكاء الوجداني لشات وآخرون (1997) على عينة مكونة من (204) طالباً وطالبة، كما اتُّبع المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فرق في الذكاء الوجداني يُعزى لمتغيرَ الجنس أو المستوى الدراسي. [5]

**3- دراسات أجنبية:**

**- دراسة إيدانور (Edannur, 2010)، بعنوان: "Emotional Intelligence of Teacher Educators" "الذكاء الوجداني لدى المربين المعلمين" الهند.**

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني لدى المربين المعلمين (الدرجة الكلية، والكفايات الفرعية)، ولمعرفة الفرق في الذكاء الوجداني لديهم تبعاً

لمتغيرَي النوع والمنطقة السكنية، واستخدمت الدراسة مقياس جولمان للذكاء الوجداني (2002)، فطُبّق على عينة من المربين المعلمين بلغت (300) فرداً، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت أهم نتائج الدراسة: كان مستوى الذكاء الوجداني ككل فرق المتوسط، كما كان مستوى الكفايات الفرعية للذكاء الوجداني فوق المتوسط، عدا المهارات الاجتماعية فقد كان المستوى متوسطاً، ولم يتم إيجاد فرق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس. [26]

**- دراسة كانت (Kant, 2019)، بعنوان: "Emotional Intelligence- A Study on University Students" "الذكاء الوجداني- دراسة على طلبة الجامعة" الهند.**

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفرق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيرات (النوع، والموقع السكني، والمستوى الدراسي، والكلية)، وطبّقت الدراسة اختبار الذكاء الوجداني لـ ويسنغر Weisinger على (200) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية وكلية القانون والحكم في الجامعة المركزية في جنوب بيهار Bihar في غايا Gaya، وكانت الدراسة دراسة مسحية، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: حقّق طلبة كلية التربية مستوى مرتفعاً من الذكاء الوجداني، مع وجود فرق في الذكاء الوجداني، لصالح الإناث، بينما لم يكن هناك أي فرق بين طلبة سنة التخرج وطلبة السنين الأخرى في الذكاء الوجداني. [28]

**مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة:** قدّمت الدراسات السابقة الفائدة الكبيرة من حيث اتباع منهجية البحث المناسبة، والإرشاد لأنسب الإجراءات الواجب اتباعها، وصياغة أهداف البحث وفرضياته، وتحديد النقاط والجوانب التي تمثّل ثغرة لتناولها في البحث الحالي، وقد اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بمجموعة من النقاط، واتّفق معها بنقاط أخرى، كالآتي:

- من حيث الأهداف: اتّفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في دراسة مستوى الذكاء الوجداني، كدراسة صبح وآخرون (2016)، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة سندران (2017)، ودراسة غرارة (2019)، ودراسة حمري (2020)، ودراسة إيدانور Edannur (2010)، ودراسة كانت Kant (2019)، وأيضاً اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة بدراسة الفرق في الذكاء الوجداني تبعاً لبعض المتغيرات الوصفية، عدا دراسة غرارة (2019).

- من حيث العينة المستهدفة: فقد تناولت الدراسات السابقة طلبة الجامعة بشكل عام، أو طلبة التربية بشكل عام، أو طلبة الإرشاد أو علم، بينما تناولت فقط دراسة الزحيلي (2011) طلبة معلم الصف بالتحديد كالبحث الحالي، رغم أنّ الدراسة استهدفت طلبة معلم الصف التابعين للتعليم المفتوح في جامعة دمشق.

- من حيث البيئة موضع البحث: فقد طُبّقت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة محلية وعربية وأجنبية، إلا أنه لم يتم إيجاد أية دراسة قد تناولت طلبة معلم الصف في جامعة تشرين بالتحديد.

- من حيث أداة البحث المستخدمة: فقد تنوّعت اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني المُستخدمة في الدراسات السابقة، ولم يتم إيجاد أية دراسة قد طبّقت الاختبار المستخدم في البحث الحالي.
- من حيث المنهج المُتّبع: فقد اتّبع البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو ما اتّبعته الدراسات السابقة أيضاً، عدا دراسة كانت Kant (2019) فقد كانت دراسة مسحية.

**تاسعاً- منهج البحث وإجراءاته:**

**منهج البحث**: استخدم البحث المنهج الوصفي لتعرف مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بمتغير السنة الدراسية، واعتُمد المنهج الوصفي كونه "يقوم على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" [15] ص.74.

**خطوات البحث:** تمّ الاطلاع على أدبيات البحث وعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، وأيضاً دراسة عدد كبير من اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني، ثمّ اختيار اختبار الذكاء الوجداني تصميم سيليجمان Seligman، وبعد تحكيمه وإجراء تجربة استطلاعية له والتحقق من صدقه وثباته، تمّ اختيار عينة البحث من طلبة معلم الصف من السنتين الأولى والرابعة، بعد ذلك تمّ تطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/ 2022) في شهرَي تشرين الثاني وكانون الأول، ونهايةً تمّ استخلاص النتائج وتحليلها باستخدام برنامج SPSS ومناقشتها.

**مجتمع البحث وعينته**: تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة معلم الصف، من السنتين الأولى والرابعة، المسجلين للعام الدراسي (2021- 2022) في جامعة تشرين.

واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من كل من السنتين الأولى والرابعة (20%) من الطلبة، "إذ يُقترح في البحوث الوصفية أن يكون عدد أفراد عينة البحث (20%) من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات)" [22] ص.224، وفي كل من السنتين الأولى والرابعة تم اختيار كامل مجتمع الذكور لكونهم مجتمع صغير جداً، بينما كان اختيار عينة الإناث بالطريقة العشوائية البسيطة، علماً أنّ الاختبارات قد عادت جميعها كاملة، ويوضح الجدول الآتي عدد أفراد مجتمع وعينة البحث.

**الجدول (1): عدد أفراد مجتمع وعينة البحث وفق الجنس والسنة الدراسية والمجموع الكلي**

| الجنس / السنة الدراسية | مجتمع البحث | | المجموع الكلي | عينة البحث | | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الذكور | الإناث | | الذكور | الإناث | |
| السنة الأولى | 18 | 212 | 230 | 18 | 44 | 62 |
| السنة الرابعة | 10 | 297 | 307 | 10 | 52 | 62 |

**أدوات البحث:**

**اختبار الذكاء الوجداني:** المُصمم من قبل مارتن سيليجمان Martin Seligman، وهو عالم نفس أمريكي في جامعة بنسلفانيا، وقد اختير هذا الاختبار كونه أُعدّ لفئة الشباب المقبلين على دخول العمل والإنتاج، إضافة لكونه اختباراً أدائياً انطلاقاً من النداء الذي أطلقه زايدنر وروبرتس وماثيو Zeidner, Roberts, & Matthew (2008) "بأنه لا

بدّ من إيقاف عمل أي أدوات تقييمية جديدة للذكاء الوجداني تقوم على التقارير الذاتية، والعمل على تطوير واستخدام مقاييس أكثر موضوعية" [10] ص. 718- 719، كما طُبّق في صورته المختصرة والمُعدلة من قبل عباس (2021) [17] حيث توصل البحث إلى أنّ الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية كافية لاستخدامه كأداة بحثية [فقد بلغ الصدق الذاتي (0.919)، وثبات ألفا كرونباخ (0.846)]، لكن في البحث الحالي طُبّق بصورته الكلية المُعدلة المكوّنة من (37) فقرة، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات عليها لتتناسب مع البيئة المستهدفة ومع خصائص الطلبة أفراد عينة البحث والخبرات التي مرّ بها هؤلاء، فتمّ تغيير الكلمات: (دولارات، رياضة التزلج، تعويذة) لتصبح: (ليرات، كرة القدم، ميداليّة)، وتغيير الفقرة (23): (تشكك زوجتك في إخلاصك، فتقول: إنها تغار من الجميع، أو: لعلي فعلت ما يبرر موقفها هذا)، لتصبح: (تشكك والدتي في حسن تنظيفي للمنزل، فتقول: إنها تعاني من الوسواس القهري، أو: لعلي لم أرتقِ إلى المستوى المناسب في عملي)، وكل فقرة تُعبر عن موقف، ويتبعها عبارتان، وعلى الطلبة اختيار إحداهما، ويركز على نواتج الكفاءات الوجدانية المتوافرة لدى الفرد بعد صقلها بخبرات البيئة الخارجية كنواتج قابلة للقياس، وبعد عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخيرة والاختصاص (للتحقق من ملاءمته للغاية التي أُعدّ لها، ومناسبته للبيئة والعينة المستهدفة، ووضوحه ووضوح تعليماته)، أُجريت تجربة استطلاعية (للتحقق من مناسبته للبيئة والفئة المستهدفتين ووضوحه ووضوح تعليماته والزمن اللازم للإجابة) على (80) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف من السنتين الأولى والرابعة بالتساوي في كلية التربية بجامعة تشرين، وقد تطلبت الإجابة على الاختبار وسطياً (20) دقيقة.

**طريقة تصحيح الاختبار:** ينال الخيار الأول في كل فقرة درجة واحدة، والثاني درجتين؛ وعليه فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على القسم الثاني هي (74) درجة، وأدنى درجة هي (37) درجة، وعند تقسيم الدرجات إلى ثلاث فئات متساوية في المدى تصبح كالآتي: [(37-49) ضعيف، (50-61) متوسط، (62-74) جيد].

**الخصائص السيكومترية:** للتحقق من إمكانية استخدام الاختبار الحالي كأداة بحثية دُرست الخصائص السيكومترية للاختبار، كما يأتي:

**1 – صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

**أولاً:** صدق المحكمين، فقد تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين كما ذُكر سابقاً، وأُجريت التعديلات في ضوء المقترحات المُقدمة، والتعديلات كالآتي:

**الجدول (2): تعديلات السادة المحكمين على الاختبار**

| موضع التعديل | قبل التعديل | بعد التعديل |
|---|---|---|
| جذع الفقرة (2) | تفقد أعصابك أثناء الكلام مع خطيبتك | تفقد أعصابك أثناء الكلام مع أختك |
| البديل الثاني في الفقرة (15) | لا بدّ أنه يعاني من كثرة الضرائب | لا بدّ أنه يعاني من ارتفاع الأسعار |
| جذع الفقرة (18) | تقود زوجتك السيارة وتخطئ في | تقود أختك السيارة وتخطئ في الطريق |

| | الطريق | |
|---|---|---|
| جذع الفقرة (20) | تتهمك زوجتك بأنك لست لطيفاً معها | تتهمك أختك بأنك لست لطيفاً معها |

**ثانياً**: الصدق البنائي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات عن كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، عن طريق تطبيق الاختبار على عينة من طلبة معلم الصف مكونة من (60) طالباً وطالبة من السنتين الأولى والرابعة بالتساوي في كلية التربية بجامعة تشرين، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (406-719)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، سواء بالنسبة لطلبة السنة الأولى أم الرابعة، ما يدلّ أنّ الاختبار يتمتع بالصدق البنائي (الاتساق الداخلي).

**2 - ثبات الاختبار:** تمّ التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

**أولاً:** ثبات ألفا كرونباخ، عن طريق تطبيق الاختبار على العينة السابقة المكونة من (60) طالباً وطالبة، وكانت قيمة معامل الثبات (0.938) للسنة الأولى، و(0.931) للسنة الرابعة، وهما قيمتان مرتفعتان ودالتان إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

**ثانياً:** الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، على العينة السابقة المكونة من (60) طالباً وطالبة، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.980) للسنة الأولى، و(0.985) للسنة الرابعة، وهما قيمتان مرتفعتان لمعامل الارتباط ودالتان إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وبما أنّ عدد فقرات الاختبار فردي (37) فقرة فلم يكن بالإمكان التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وأشارت الطريقتان السابقتان إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

وعليه؛ إنّ الاختبار يتمتع بدرجة من الصدق والثبات كافية لاستخدامه كأداة بحثية في البحث الحالي.

**الصورة النهائية لاختبار الذكاء الوجداني الحالي:**

اختبار أدائي مكوّن من (37) فقرة، لكل فقرة جذع يمثّل موقفاً حياتياً، يتبعه خياران للاستجابة لهذا الموقف، وعلى المفحوص اختيار أحدهما فقط.

**عاشراً- نتائج البحث وتفسيرها:**

**الإجابة عن سؤال البحث:**

**ما مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة البحث من طلبة معلم الصف (السنة الأولى، والسنة الرابعة) في كلية التربية بجامعة تشرين؟**

للإجابة عن السؤال الحالي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأدرجت النتائج في الجدول الآتي.

**الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على فنات اختبار الذكاء الوجداني**

| السنة الدراسية | المستوى | التكرارات | % | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| السنة | ضعيف | 36 | %58,1 | 51,05 | 7,305 | 55,027 | 0,000 |
| | متوسط | 20 | %32,3 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | جيد | 6 | %9,7 | | | | |
| السنة الرابعة | ضعيف | 23 | %37,1 | 52,05 | 6,123 | 66,934 | 0,000 |
| | متوسط | 30 | %48,4 | | | | |
| | جيد | 9 | %14,5 | | | | |

من قراءة الجدول السابق يتبين أنّ:

عدد أفراد عيّنة البحث من طلبة معلم الصف من السنة الأولى في كلية التربية بجامعة تشرين الذين امتلكوا درجة ضعيف بلغ (36)، بنسبة مئوية (58,1%)، في حين أنّ الذين امتلكوا درجة متوسط (20)، بنسبة مئوية بلغت (32,3%)، أما الذين امتلكوا درجة جيد (6) فقط، بنسبة مئوية بلغت (9,7%)، كما بلغ المتوسّط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (51,05)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط؛ وعليه إنّ مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف من السنة الأولى في كلية التربية بجامعة تشرين هو متوسط.

عدد أفراد عيّنة البحث من طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة تشرين الذين امتلكوا درجة ضعيف بلغ (23)، بنسبة مئوية (37,1%)، في حين أنّ الذين امتلكوا درجة متوسط (30)، بنسبة مئوية بلغت (48,4%)، أما الذين امتلكوا درجة جيد (9) فقط، بنسبة مئوية بلغت (14,5%)، كما بلغ المتوسّط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (52,05)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط؛ وعليه إنّ مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة تشرين هو متوسط.

وتتفق النتيجة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها عدا دراسة غرارة (2019) ودراسة حمري (2020)، ودراسة كانت Kant (2019)، إذ توصلت هذه الدراسات إلى مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني.

ويمكن أن يُعزى المستوى المتوسط من الذكاء الوجداني إلى نمط الحياة المعاصر الصاخب، القائم على مواجهة الضغوط المتزايدة، والانشغال الدائم والسعي وراء تلبية المتطلبات، والتوافق مع المتغيرات المتسارعة، وتمركز الاهتمام والحاجات حول الجوانب المادية، إلى غير ذلك بما لا يدع مجالاً للتأمل في الذات، والتفكير في الوجدان، أو الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية والوجدانية، هذا بشكل عام، أما بالنسبة لطلبة معلم الصف بشكل خاص، فإنّهم في ظلّ الأوضاع الصعبة التي تمرّ بها البلاد، وعدم القدرة على الإيفاء بالمتطلبات الاقتصادية المتزايدة، ومع واقع غزو وسائل التواصل الاجتماعي الاكتروني الجوانب الوجدانية في حياتهم، وإفراغها من معناها الحقيقي العميق، ربما يكون كل ذلك قد لعب دوراً في انشغالهم عن النواحي الوجدانية والتفاعلات الإيجابية السليمة اللازمة لنمو ذكائهم الوجداني، عدا عما قد يرافق ذلك من القلق، والتوقعات السالبة، وعدم الاستقرار النفسي والوجداني، وإحباط واستنزاف حيّز كبير من القدرة على التفاؤل أو الاستجابة الوجدانية السليمة للمواقف والمشكلات، وكل ما سبق ربما يكون أضعف وزعزع الكفاءات الوجدانية لديهم، وسبّب تراجعاً في مستوى الذكاء الوجداني.

**الإجابة عن فرضيتَي البحث:** تمّ اختبار فرضيتَي البحث عند مستوى دلالة (0.05):

**الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).**

اختُبرت صحة الفرضية باستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات (الذكور، والإناث) أفراد عينة البحث، في كل سنة دراسية على حدة، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تمّ التوصل إليها.

**الجدول (4): الفرق بين متوسطي درجات (الذكور، والإناث) أفراد عينة البحث، في كل سنة دراسية على حدة، على اختبار الذكاء الوجداني**

| السنة الدراسية | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | الذكور | 51,44 | 7,438 | 0,271 | 0,787 | غير دال |
| | الإناث | 50,89 | 7,330 | | | |
| الرابعة | الذكور | 51,10 | 5,065 | 0,532- | 0,597 | غير دال |
| | الإناث | 52,23 | 6,333 | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت القيمة الاحتمالية (0.787) بالنسبة لطلبة السنة الأولى، و(0.597) بالنسبة لطلبة السنة الرابعة، والقيمتان الاحتماليتان أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ وعليه يمكن القول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة الزحيلي (2011) جزئياً، ودراسة الحرش (2020)، ودراسة حمري (2020)، ودراسة إيدانور Edannur (2010)، التي لم تجد فرقاً في الذكاء الوجداني تبعاً للجنس، لكنها اختلفت مع دراسة الزحيلي (2011) جزئياً، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة سندران (2017)، ودراسة محمود (2020)، ودراسة كانت Kant (2019) التي وجدت فرقاً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنه بشكل عام، يخضع كل من الذكور والإناث في البيئة المحلية لتنشئة اجتماعية متقاربة، ويتعرضون لنماذج وجدانية متشابهة إلى حدٍّ كبير، وهم متساوون في الحقوق والواجبات، كما أنّ طبيعة الحياة المعاصرة تفسح المجال لكل من الذكور والإناث لحرية التعبير، وخوض التجارب والخبرات الحياتية، ومعالجة العديد من المواقف والمشكلات المتنوعة، يُضاف إلى ذلك أنّ الظروف الصعبة والمشكلات المعاصرة المتزايدة تضغط على الذكور والإناث على حدٍّ سواء، وتجعل دماغ كل من الذكور والإناث يصارع لإحكام السيطرة على أفكاره ووجدانياته وردود أفعاله، ومن ناحية أخرى فإنه في مجال الذكاء الوجداني، هناك اختلافات بين الجنسين في الكفاءات الوجدانية، وهذه الاختلافات تجعل لكل من الذكور والإناث نقاط ضعف أو ضمور ونقاط قوة، تؤدي إلى حالة من التوازن في مستوى الذكاء الوجداني لديهما؛ إذ يتميز الذكور بقدرة كبيرة على التكيف مع الضغوط النفسية، وتحقيق مجال واسع من العلاقات الاجتماعية، ومواجهة المشكلات بطريقة عملية ومباشرة، وعدم الوقوف عند التفاصيل الصغيرة المضللة، وذلك في إطار الدور الاجتماعي المنوط بهم المتمثّل بالرجولة، "بينما تتميّز الإناث بالتعبير عن وجدانياتهنّ بصورة مباشرة وثقة، وهنّ

اجتماعيات وقادرات على قراءة الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وحتى الدفينة" [6] ص. 47، الأمر الذي ربما ساعدهنّ على تمثّل المنظور الوجداني للآخرين.

**الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، ورابعة).**

اختُبرت صحة الفرضية باستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة السنة (الأولى، والرابعة) من أفراد عينة البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تمّ التوصل إليها.

**الجدول (5): الفرق بين متوسطي درجات طلبة السنة (الأولى، والرابعة) من أفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الوجداني**

| السنة الدراسية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 51,05 | 7,305 | 0,826- | 0,410 | غير دال |
| الرابعة | 52,05 | 6,123 | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت القيمة الاحتمالية (0.410) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ وعليه يمكن القول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، ورابعة).

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة محمود (2020)، ودراسة حمري (2020)، ودراسة كانت Kant (2019)، التي لم تجد فرقاً في الذكاء الوجداني تبعاً للسنة الدراسية، لكنها اختلفت مع دراسة صبح وآخرون (2016)، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة الحرش (2020) التي وجدت فرقاً في الذكاء الوجداني لصالح طلبة السنة الأعلى.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بضعف أو ربما غياب خبرات الحياة الجامعية إلى حدٍّ كبير كالنشاطات الطلابية من مسرح ورحلات طلابية ثقافية وترفيهية ولقاءات إلى غير ذلك، ما قد يحرم من كثير من التجارب والمواقف التي تساعد في تنمية الذكاء الوجداني، ومن جانب آخر تلعب العديد من العوامل مفعولاً مثبّطاً لتنمية الذكاء الوجداني لدى هؤلاء، وربما يكون من هذه العوامل عدم اختيار نسبة من طلبة معلم الصف لتخصصهم عن قناعة ذاتية، أو بما يناسب شخصياتهم واهتماماتهم وميولهم، فقد تكون هناك عوامل أخرى قد فرضت ذلك كالمجموع العام في الشهادة الثانوية، وعدم الرغبة بإعادة الامتحان وتضييع سنة دراسية كاملة للالتحاق بفرع آخر، إلى غير ذلك، الأمر الذي كان يعبّر عنه بعض طلبة معلم الصف للباحثة خلال تكليفها بالتدريس لهم، كما أنّ بعض الطلبة ربما يعانون من صعوبة في التوافق والانسجام مع متطلبات الحياة الجامعية المتضمنة زملاء جدد، وطبيعة علاقات جديدة، والاتجاه نحو النشاطات الترفيهية ذات المضمون السطحي، والتبعية النفسية والوجدانية للجوانب المادية، وأسلوب جديد غير مُعتاد في الدوام والدراسة والامتحان، وطبيعة مقررات دراسية ضخمة ونظرية، يُضاف إلى ذلك صعوبة الظروف الحالية وسعي العديد منهم للبحث عن عمل ومصدر للعيش بسويّة مناسبة في مرحلة مبكرة من حياتهم، وما يرافق ذلك من ضغوط وقلق وتوتر، خاصة مع عدم وجود جهات إرشادية خبيرة للمساعدة في مواجهة هذه الضغوط والمستجدات والوجدانيات المرافقة بالطريقة السليمة، كل ذلك ربما أدى إلى تراجع فاعلية الحياة الجامعية بين السنة الأولى والرابعة في تنمية الذكاء الوجداني لدى هؤلاء.

**الحادي عشر- مقترحات البحث:**

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

* إعادة النظر في مناهج وبرامج إعداد وتأهيل طلبة معلم الصف لتضمينها مفردات تتعلق بتنمية قدراتهم ومهاراتهم التي تساعدهم في تحقيق النجاح الحياتي والمهني، وخاصة الذكاء الوجداني، بشكل مُمنهج ومقصود وعملي.
* عقد دورات تدريبية للمعلمين ولطلبة معلم الصف، بشكل مستمر منذ مرحلة الإعداد والتدريب والتأهيل، لتنمية قدراتهم ومهاراتهم بشكل مُمنهج ومقصود.
* تطبيق البحث الحالي على عينات وبيئات مختلفة، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول المتعلقة بالذكاء الوجداني، وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية.

**المراجع العربية:**


1- آزوباردي. جيل، 2001- **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي.** ترجمة عقيل حسين. دار الفراشة، لبنان، 184 ص.
2- جولمان. دانييل، 2000- **الذكاء الوجداني.** ترجمة ليلى الجبالي. عالم المعرفة، الكويت، 364 ص.
3- جعيجع. عمر؛ منصور. هامل، 2015- تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار- آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 18، مارس، ص 149- 166.
4- الحرش. هند، 2020- الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية، قسم علم النفس في جامعة دمشق، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 42 (33)، ص 11- 46.

5- حمري. صارة، 2020- مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 14 (2)، ص 21- 35.
6- خوالدة. محمود، 2004- **الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 351 ص.
7- الخضر. عثمان، 2008- **الذكاء الوجداني**. الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، 102 ص.
8- الدردير. عبد المنعم، 2004- **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي- الجزء الأول**. عالم الكتب، مصر، 395 ص.
9- الزحيلي. غسان، 2011- دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 27 (3+4)، ص 233- 278.
10-ستيرنبرج. روبرت. ج؛ كوفمان. سكوت باري، 2017- **دليل جامعة كامبردج للذكاء**. ترجمة داود القرنة؛ وعنتر عبد اللاه، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، 1483 ص.
11-سندران. رامي، 2017- **العلاقة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية**. رسالة ماجستير. جامعة تشرين، سورية، 229 ص.
12-الشنتا. زينب، 2017- **مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون وعلاقتها بالسلوك العدواني- دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين**. رسالة ماجستير. جامعة تشرين، سورية، 126 ص.
13-الصباطي. إبراهيم؛ رسلان. محمود، 2006- **القيادة الفعالة والذكاء الوجداني**. جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، 69 ص.
14-صبح. صفاء؛ جديد. لبنى؛ الشنتا. زينب، 2016- الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية الذات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية، **مجلة جامعة تشرين**، المجلد 38 (5)، ص 451- 470.
15-عباس. محمد؛ نوفل. محمد؛ العبسي. محمد؛ أبو عواد. فريال، 2007- **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة، الأردن، 430 ص.
16-العويدي. عليا، 2013- الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية في عينة أردنية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 21(1)، ص 367- 399.
17-عباس. رنا، 2021- **فاعلية برنامج CoRT التدريبي بجزأيه الأول والسادس في تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني: دراسة شبه تجريبية على عينة من تلامذة الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية**. أطروحة دكتوراه. جامعة تشرين، سورية، 368 ص.

18-غرارة. أمل، 2019- **الذكاء الوجداني كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة.** رسالة ماجستير. جامعة الأقصى، فلسطين، تمّ استرجاعه في 2021/12/10 على الرابط http://scholar.alaqsa.edu.ps/id/eprint/1188.

19-القاضي. عدنان، 2012- الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد 3(4)، ص 26-80.

20-القريطي. عبد المطلب، 2013- **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم.** عالم الكتب، مصر، 415 ص.

21-قدوري. رابح؛ لحسن. ذبيحي، 2016- الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد 2(1)، ص 94-117.

22-ملحم. سامي، 2017- **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** دار المسيرة، الأردن، 512.

23-المصدر. عبد العظيم، 2008- الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد 16(1)، يناير، ص 587- 632.

24-محمود. سوسن، 2020- الذكاء الوجداني وعلاقته باليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في جامعة البعث، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 42 (1)، ص 11- 41.

## References In Arabic:


1- AZOUBARDY. J, 2001- **Ikhtaber Zkaak Alakli wa Almaariry. Targamet Akeel hseen.** Dar Alfarasha, Lubnan, 184 p.

2- GOLEMAN. D, 2000- **Alzakaa Alwegdani.** Targamet Laila Algybali. Aalam Almaarefah, Alkwait, 364 p.

3- GAAEGAA. O; MANSOOR. H, 2015- Taqneen Meqyas Alzakaa Alwegdani L Bar- On Wa James Parker Ala Albyaa Algazayeryeh, **Majalat Aloloom Alinsanyeh Wa Aligtemayeh,** Vol. 18. 149- 166.

4- ALHARSH. H, 2020- Alzakaa Alwijdani Waealaqatuh Bialkafa'at Aldhaatiati: Dirasat Maydaniat Ladaa Eayinat min Tulaab Kuliyat Altarbiati, Qasm Ealm Alnafs fi Jamieat Dimashqa, **Majalat Jamieat Albaetha,** Vol 42 (33), s 11- 46.

5- HAMRI. S, 2020- Mstawah Alzakaa Alwegdani Lda Aineh Min Talabat Algamaa Fi Doo Motaghyerat Algens Wa Almstawah Aldirasi, **Majalat Aloloom Aligtemayeh,** Vol. 14. No. 2. 21- 35.

6- KHAWALIDA. M, 2004- **Alzakaa Aleatifiu Alzakaa Alianfiealiu**. Dar Alshuruq Lilnashr Aaltawziei, Al'urduni, 351 s.

7- ALKHDR. O, 2008- **Alzakaa Alwegdani.** Alibdaa Alfekri, Alkwait, 102 P.

8- ALDARDEER. A, 2004- **Derasat Moaaserah Fi Ilm Alnafs Almaarefi- Algzea AlAwwal.** Alam Alkotob, Masr, 395 p.

9- ALZUHAYLI. G, 2011- Dirasat Alfuruq fi Alzakaa Alwijdanii Ladaa Talabat Altaelim Almaftuh fi Jamieat Dimashq Wfqaan Libaed Almutaghayirati, **Majalat Jamieat Dimashq,** Vol 27 (3+4), s 233- 278.

10- STIRNBERJ. R; KUFMAN. S, 2017- **Dalil Jamieat Kambridj lilalzakaa.** Tarjamat Dawud Alqurnata; Waeantar Eabd Allaahi, Aleabikan Lilnashri, Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat, 1483 s.

11- SINDRAN. R, 2017- **Alalaka Bin Alzakaa Alaatifi Wa Aliltizam Altanzimi Lada Moaallimi Alhalaka Alola Min**

**Altaaleem Alasasi Fi Mohafazat Allazikyeh.** Resalat Majestar. Jameat Tishreen, Soria, 229p.

12- ALSHANTA. Z, 2017- **Maharat Alzakaa Alinfiaali Wifk Namoozaj Bar- On Wa Alakataha Blslook Alidwani- Dirasa Mydanyeh Ala Talabat Jameat Tishreen.** Resalat Majestar. Jameat Tishreen, Soria, 126s.

13- ALSABATI. I; RASLAN. M, 2006- **Alqiadat Alfaeaalat WaAlzakaa Alwijdani.** Jamieat Almalik Fayusalu, Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat, 69 s.

14- SUBH. S; JADEED. L; ALSHANTA. Z, 2016- **Alzakaa Alianfiealiu Waealaqatuh Bifaealiat Aldhaati: Dirasat Maydaniat Ladaa Eayinat min Talabat Kuliyat Altarbiat**, Majalat Jamieat Tishreen, Vol 38 (5), s 451- 470.

15- ABBAS. M; NOUFAL. M; ALABSI. M; ABU AWWAD. F, 2007- **Madkhal Ila Manahej Albahth Fi Altarbyeh Wa Ilm Alnafs.** Dar Almaseera, Alordon, 430s.

16- ALOEDI. A, 2013- Alforook Fi Alzakaa Alinfiaali Bin Altalaba Alaadyeen Wa Zwi Soaobat Altaallum Tibaan Limutgyerai Aljins Wa Alfiaa Alomryeh Fi Ayeneh Ordonyeh, **Majalat Aljamaa Alislamyeh Lildirasat Altarboyeh Wa Alnafsyeh**, Vol. 21. No. 1. 367- 399.

17- ABBAS. R, 2021- **Faeiliat Barnamaj CoRT Altadribiu Bijuz'ayh Al'awal Walsaadis fi Tanmiat Alqudrat alaa Hal Almushkilat WaAlzakaa Alwijdani: Dirasa Shibh Tajribiat alaa Eayinat min Talamidhat Alsaf Alkhamis Al'asasii fi Madinat Allaadhiqi.** 'Utruhat Dukturah. Jamieat Tishreen, Suria, 368 s.

18- GARARA. A, 2019- **Alzakaa Alwijdani Kmotgyer Waseet Fi Alalaka Bin Altafkeer Alnaked Wa Istratyjyat Aladaa Alakadimi Lada Talabat Aljameaat Alfilastenyeh Fi Mohafazaat Gaza.** Resalat Majestar. Jameat Alaksa, Filasteen, Tum Istrgaaho Fi 10/ 12/ 2021 Ala Alrabet http://scholar.alaqsa.edu.ps/id/eprint/1188.

19- ALKADI. A, 2012- Alzakaa Alwijdani Wa Alakath Bilindimaj Aljamaii Lada Talabat Kullyet Altarbyeh/ Jameat Taez,

**Almajalla Alarabyeh Litatweer Altafwok**, Vol. 3. No. 3. 26-80.

20- ALKRETI. A, 2013- **Almohoboon Wa Almotafwykoon: Khasaeshom Wa Iktishafohom Wa Ryaaeatohom.** Alam Alkotob, Masr, 415 p.

21- KADDOORI. R; LAHSAN. Z, 2016- Alzakaa Alwijdani Wa Alaktho Bialkodra Ala Hal Almoshkilaat Lada Talameez Almarhala Althanwyeh: Derasa Maydanyeh Bithanwyet Hwari Bomdeen Wa Thanwyet Barhoom Aljadeeda, **Majalat Aloloom Alnafeyeh Wa Altarboyeh**, Vol. 2. No. 1. 94- 117.

22- MOLHEM. S, 2017- **Manahej Albahth Fi Altarbyeh Wa Ilm Alnafs.** Dar Almaseera, Alordon, 512 p.

23- ALMASDAR. A, 2008- Alzakaa Alinfiaali Wa Alaktho Bibaad Almotagyerat Lada Talabat Aljaeaa, **Majalat Aljamea Alislamyeh (Slslt Aldirasat Alinsanyeh)**, Vol. 16. No. 1. 587-632.

24- MAHMUD. S, 2020- Alzakaa Alwijdaniu Waealaqatuh Bialyaqazat Aleaqliat Ladaa Eayinat min Tulaab Al'iirshad Alnafsii fi Jamieat Albaeth, **Aajalat Jamieat Albaeth,** Vol 42 (1), s 11- 41.

**المراجع الأجنبية:**

25-DHANI. P; SHARMA. T, 2016- Emotional Intelligence: History, Models and Measures, **International Journal of Science Technology and Management**, Vol. 1. No. 5. July. 189- 201.

26-EDANNUR. S, 2010- Emotional Intelligence of Teacher Educators, **Int J Edu Sci,** Vol. 2. No. 2. 115- 121.

27-KAYILI. G; ARI. R, 2015- Wally Feelings Test: Validity and Reliability Study, **Canadian International Journal of Social Science and Eduacation**, Vol. 4. October. 385- 395.

28-KANT. R, 2019- Emotional Intelligence- A Study on University Students, **Journal of Education and Learning,** Vol. 13. No. 4. 441- 446.

29-MAYER. J; SALOVEY. P; CARUSO. D, 2004- Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications, **Psychological Inquiry,** Vol. 15. No. 3. 197- 215.

30-MCDONALD. B, 2010- Emotional Intelligence and Building Relationships, It Leaders Program, **University of Lowa,** Vol. IV. 287- 338.

31-THINGUJAM. N. S, 2002- Emotional Intelligence: What is the Evidence? **Psychological Studies. National Academy of Psychology,** Vol. 47. No. 1-3. 54- 69.