مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 7

1445 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مدير مكتب مجلة جامعة البعث

د. إبراهيم عبد الرحمن

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. 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 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
دور الأنشطة القصصية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات	د. هبه سعد الدين	54-11
دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين	د. عدنان عبود	88- 55
تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص	ميادة علي علي د. منى كشيك	132-89
فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي	د. رشا خضور	168-133

دور الأنشطة القصصية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

إعداد: د. هبه سعد الدين

هدف هذا البحث إلى تعرف دور الأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الاطفال في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

وقد أعدت الباحثة لتحقيق أهداف البحث قائمة بأهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال واستبانة للتعرف على مدى تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على 30 معلمة من معلمات رياض الأطفال الفئة الثالثة وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها: عدم وجود فروق بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

عدم وجود فروق بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة القصصية، أهداف التنمية المستدامة، طفل الروضة.

Abstract of the research in English

The role of anecdotal activities in achieving some sustainable development goals for a kindergarten child from the point of view of teachers in the city of Homs

Prepared by: Dr. Heba Saad El-Din

The aim of the research is to know the role of narrative activities in achieving some sustainable development goals for kindergarten children from the point of view of teachers in the city of Homs, to identify the goals of sustainable development in the kindergarten stage. On the extent of achieving the sustainable development goals of the kindergarten child from the point of view of the teachers, a set of anecdotal activities and a pictorial scale for the sustainable development goals of the kindergarten child. The third was in Ajyad Kindergarten in the city of Homs, and the research resulted in a set of results: there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group, and that the sustainable development goals in the fields (cognitive, social, and environmental) are well achieved after applying the anecdotal activities. , that is, the anecdotal activities have a role in achieving some sustainable development goals for the kindergarten child from the point of view of the teachers, in addition to the absence of differences between the averages of d Kindergarten teachers' grades according to the educational qualification variable

Keywords: narrative activities, sustainable development .goals, kindergarten children

دور الأنشطة القصصية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص

مقدمة:

للتربية عبر العصور دور أساس في بناء الشعوب والحضارات وتطورها فالتربية في جوهرها هي بناء للإنسان، وهي الأداة الأهم في عملية التطوير والتجديد في الأهداف والبنى الاجتماعية والاقتصادية، ومن خلالها يتم تكوين الأجيال المتعاقبة وبناؤها وفق تطلعات المجتمع وأهدافه.

إن العملية التربوية بمكوناتها تشكل الأداة الأكثر أهمية في قيام مجموعات إنسانية بتعديل سلوكي لمجموعات إنسانية أخرى، وتنمية استعداداتهم وتكوين مواقف سليمة لديهم تجاه أمتهم ووطنهم. وهذا الدور المهم للتربية يبدو أكثر ضرورة في وقتنا الحاضر بالنظر لما يتسم به العصر الذي نعيش فيه من تفجر معرفي متسارع وثورة تقنية كبرى وتغيرات اجتماعية وسياسية واقتصادية عالمية شاملة بات لها التأثير على الأطفال وتعلقهم بأوطانهم فالتربية هي الأقدر على تكوين الإنسان المواكب لهذه المستجدات والمتغيرات العلمية والتقنية.

وانطلاقاً من فكرة الاهتمام بالمستقبل توجهت الأنظار نحو السعي للبدء بتحقيق التنمية المستدامة بدأً من مرحلة رياض الأطفال إذ تتجلى مبادئ التربية من أجل تحقيق التنمية المستدامة بإشراك الأطفال بصرياً سمعياً، حسياً، حركياً، في نماذج تعليمية تعزز المساواة ومهارات التفكير العليا، وذلك باستخدام أساليب تربوية حديثة كالدراما، اللعب، الموسيقى، الرسم وتحفيز الابتكار وتخيل بدائل مستقبلية وتوثيق الصلة بينها وبين المناهج بحيث تدمج في المناهج (عوض،2015،815).

ومما سبق يتضح إن للتعليم دور أساسي في تحدي الاستدامة حيث يتحمل التعليم مسؤولية تعليم الأطفال الانخراط بشكل إيجابي في حياتهم الحالية والمستقبلية. والتعليم من أجل الاستدامة يهدف إلى تطوير المهارات التي تمكن الأطفال من المشاركة في الانتقال إلى الاستدامة (Ozturka,2012,26).

وهذا التعليم في مرحلة رياض الأطفال يتجلى في المناهج التربوية ذات الأهمية البالغة في التنمية المستدامة كونها تعمل على بناء شخصية الطفل، كما تساهم في تحقيق النمو المتكامل له وإعداده للمرحلة اللاحقة إضافة إلى المشاركة الإيجابية الفاعلة في المجتمع، وتنمية طاقاته وقدراته ومهاراته ومواهبه إلى أقصى حد، وتنمية قدرته على الكشف والبحث عن حلول للتحديات التي تواجه مجتمعه وعند الحديث عن طفل الروضة أول ما يتبادر إلى أذهاننا الأنشطة القصصية حيث تعد الأنشطة القصصية من الأساليب المحببة لطفل الروضة لما لها من دور كبير في تربية الطفل والعناية به لأنها تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في عقل الطفل ووجدانه وسلوكه ومثل هذا التأثير يستجيب له الطفل بسهولة ويحقق الأهداف المبتغاة منها ولا سيما أن عقل الطفل في هذه المرحلة خامة لينة يمكن تشكيلها بالصورة التي نريد (بريغيش، 1998، 43). لذلك يمكن توظيف المضامين التربوية للأنشطة وقوة تأثيرها في الطفل لغرس القيم والاتجاهات والميول والمهارات في الطفل وذلك بهدف تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة في المجالات (المعرفي، الاجتماعي، البيئي) لدى طفل الروضة باعتبار التنمية المستدامة ضرورة مجتمعية لتحقيق الاستدامة.

وقد أكدت عدة دراسات على أهمية التربية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة منها : دراسة (بهجات، 2021)دراسة(عبد اللطيف،2013) ودراسة (غنايم،2017) ودراسة (عثمان،2015)ودراسة (عوض،2015). وأكدّ مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة عام 2001م على اهتمام الرؤية الجديدة للمناهج التربوية بكيفية إعداد المتعلمين للحياة المعاصرة، والاستجابة لمتطلبات مجتمع سريع التغير والسعي إلى تحقيق الرفاه والعيش الرغيد لحياة طويلة، ومن ضمن القضايا التي حرصت عليها المناهج، قضية التنمية المستدامة، والتي تعني في أبسط معانيها، بأنها التنمية التي تهدف إلى إكساب المتعلمين قيماً ومعارفاً، ومهارات، وتقنيات، تمكّن المتعلم من الحصول على تعليم مستمر، وميسر مع التمتع بكل حقوقه إلى جانب قيامه بكل واجباته تجاه مجتمعه ومن هنا جاء بحثنا لتعرف دورالأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الاطفال في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة البحث :

يشهد العالم اليوم تحديات كبيرة ويلعب التعليم دوراً مهماً وفعالاً تجاه تلك التحديات التي تواجهها المجتمعات فهو مفتاح التنمية المستدامة والسلام والاستقرار فالتعليم يرتبط بطريقة فعالة في جميع المجالات الاقتصادية والبيئية والثقافية والاجتماعية وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق التنمية المستدامة.

وبناء عليه ازداد الاهتمام العالمي بالتنمية المستدامة في الطفولة المبكرة على نطاق واسع وفي هذا السياق تعد رياض الاطفال مؤسسة تربوية من بين أهدافها تعديل سلوكيات الأطفال ولكي يكتسبوا السلوكيات الصحيحة كان لا بدّ من الاهتمام بهذه المرحلة لتحقيق تنمية مستدامة (اقتصادية واجتماعية وبيئية)لدى طفل الروضة.وفي هذا السياق فقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى الأطفال كدراسة (2013,Zenelaj) حيث توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات ومنها إن العلاقة قوية بين التعليم والتنمية المستدامة وإن استراتيجيات التنمية المستدامة هي نتيجة لتطوير المناهج التعليمية. ودراسة (2013,Cengizoglu): أكدت هذه الدراسة على ضرورة أن يبدأ التعليم خلال سنوات ما قبل المدرسة من أجل تحقيق التنمية المستدامة التي اقترحتها اليونسكو.

وتجدر الإشارة إلى أن رؤية سورية تنسجم في مجملها مع أهداف التنمية المستدامة، فقد شرعت سورية في مواءمة إستراتيجياتها الوطنية في مختلف القطاعات، مع أهداف التنمية المستدامة مراعية التكامل بين أبعادها المختلفة، وشاركت في اجتماع المنتدى السياسي رفيع المستوى حول التنمية المستدامة لعام 2020 في مقر الأمم المتحدة، والذي اعتُمدت فيها أجندة التنمية المستدامة 2030، انطلاقاً من إيمانها بأهمية التعاون الدولي المتعدد الأطراف للارتقاء بالتنمية وتحقيق الرفاه، والتزامها بالإجماع الدولي بخصوص هذه الأهداف، إضافة إلى قناعتها بأن العالم بحاجة إلى خطة عمل شاملة للقضاء على الفقر وضمان التنمية المستدامة بصورة متكاملة ومتوازنة. ولأن هذه الأجندة تنطبق على جميع البلدان، وتأخذ في الحسبان "الحقائق والقدرات ومستويات التنمية الوطنية المختلفة واحترام السياسات والأولويات الوطنية"، وقدّمت فيه سورية رؤيتها حول

تحقيق أهداف التنمية المستدامة، حيث ركّزت على تقديم مراجعة شاملة لحالة أهداف التنمية المستدامة، ومدى توافقها مع رؤية سورية (2030)، فضلاً عن عرض الإجراءات التي اتخذتها القطاعات لتحقيق خطة التنمية المستدامة(United Nation, 2020).

ومما سبق يتضّح سعي الجمهورية العربية السورية إلى مواكبة قضايا التنمية المستدامة، وتحقيق متطلباتها ومسايرة التوجهات العالمية فيها، وذلك من خلال توثيق الصلة بين التعليم والتنمية المستدامة

وكما عُقدت العديد من المؤتمرات من أجل تفعيل دور التعليم لتحقيق التنمية المستدامة ومنها: **مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2009)**، و**المؤتمر العلمي الثامن "التنمية المستدامة في التربية والتعليم" الأردن (2015)**، **والمؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، القاهرة(2006)**، ومن أبرز ما توصلت إليه هذه المؤتمرات العمل على دمج قضايا التنمية المستدامة في التعليم وعلى جميع المستويات والعمل على تطوير أساليب تعليمية تعلمية فاعلة وتطوير المناهج والمواد التعليمية في ضوء التنمية المستدامة وأوصت بضرورة الاعتراف بأن التعليم هو المساعد الرئيسي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال رياض رياض الأطفال واشرافها على مجموعات التدريب الميداني والتربية العملية اتضح أن هناك عدم دراية من الأطفال لما يسمى بالتنمية المستدامة ويظهر ذلك في العديد من السلوكيات التي يمارسونها في الروضة ومن ضمن هذه السلوكيات الملاحظة اللامبالاة، إلقاء النفايات وبقايا الطعام في باحة الروضة وفي الطرقات العامة، الكتابة والرسم على الجدران بالإضافة للعبث بأثاث الروضة والحفر والرسم على المقاعد وترك صنابير المياه مفتوحة بالإضافة لوجود نزعة عدوانية لدى التلاميذ أثناء اللعب دون وجود مجال للحوار فيما بينهم.

من خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث بضعف تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى الطفل ونظراً لكون الأنشطة القصصية هي الأساس في تعليم طفل الروضة ولكون المعلمة هي الأساس والنفذ لهذه الأنشطة القصصية يحاول البحث الحالي التعرف على

دور هذه الأنشطة القصصية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات.

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما دورالأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الاطفال في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

-ما هي أهداف التنمية المستدامة المناسبة في مرحلة رياض؟

-مادورالأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الأطفال في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ؟

-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات معلمات الروضة على استبانة تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي [ثانوي، ،معهد، جامعي].

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات معلمات الروضة على استبانة تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (من 1- 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)

أهداف البحث:

- تعرف أهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال.

- تعرف دورالأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الأطفال في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ؟

-تعرف دور الأنشطة القصصية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

- تعرف دور الأنشطة القصصية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

أهمية البحث :

لقد أصبحت دراسة التنمية المستدامة في رياض الأطفال متطلباً أساسياً في عصر سريع التغير، خاصةً فيما يتعلق بتربية وتعليم الطفولة المبكرة، لذا فأهمية هذه الدراسة ترجع إلى:

-تناول مفهوم التنمية المستدامة في رياض الأطفال نظراً لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة كونها تترك أثراً في تكوين شخصية الطفل وتحديد معالم ما سيكون عليه كراشد مستقبلاً.

-أهمية الأنشطة القصصية لما لها من دور كبير في تربية الطفل والعنايه به لأنها تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في عقل الطفل ووجدانه وسلوكه.

-قد يفيد البحث معلمات الرياض في التعرف على مفهوم التنمية المستدامة وعلى دور الأنشطة القصصية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة وتوعية المعلمات بكيفية تحقيق هذه الأهداف بطرقٍ أخرى.

-قد يفيد البحث القائمين على إعداد المناهج في رياض الأطفال في تطويرها بحيث تساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

أدوات البحث:

-قائمة بأهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال.

-استبانة للتعرف على مدى تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

حدود البحث:

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

-**الحدود المكانية:** معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة دور الأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة الطبعة عام 2021\2020في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة في المجالات (المعرفي، الاجتماعي، البيئي) لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الدور :يقصد بالدور في هذا البحث بأنه مدى تحقق بعض أهداف التنمية المستدامة في الأنشطة القصصية المقدمة بكراس رياض الأطفال للفئة الثالثة ويقاس الدور بدرجة تحقق هذه الأهداف من وجهة نظر المعلمات من خلال استجاباتهم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

رياض الأطفال: تعرف بأنها المؤسسات الخاصة بتربية الطفل من الثالثة وحتى السادسة من العمر، والتي تُعنى بالطفل من جميع جوانب نموه وتقدم له العديد من الأنشطة القصصية المتنوعة وتكسبه الكثير من المفاهيم والمعلومات التي تتلاءم مع حاجات هذه المرحلة، كما تكسبه السلوكيات المرغوب فيها ليكون مقبولاً وسط بيئته المحيطة (إسماعيل ومرسي، 17،2010).

وتعرف رياض الأطفال في هذا البحث: أنها السنوات التمهيدية التي تسمى بمرحلة ما قبل المدرسة ضمن التسلسل التعليمي وتكون أعمار الأطفال فيها بين (3-5) سنوات، تتعهد الطفل بالرعاية الجسمية والفكرية والاجتماعية وتقدم له الخبرات التعليمية التي تهيّؤه للالتحاق بالمدرسة بما يتناسب وقدراته وميوله ويشرف عليها معلمات تربويات مؤهلات للعمل مع الأطفال.

التنمية المستدامة تعددت تعاريفها حيث عرفتها اللجنة العالمية للبيئة بأنها: التنمية التي تفي باحتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم بطريقة مماثلة. (10,2012,Ozturka).

وتعرف التنمية المستدامة إجرائياً: مجموعة العبارات الدالة على أهداف التنمية المستدامة في المجالات المعرفية والاجتماعية والبيئية التي يمكن قياسها من خلال استجابات المعلمات على الاستبانة أداة البحث.

الدراسات السابقة:

دراسة المعلولي (2011): دور المنظمات غير الحكومية في التربية من أجل التنمية المستدامة . جامعة تشرين . اللاذقية.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تحقيق أهداف التربية من أجل التنمية المستدامة في برامج المنظمات غير الحكومية في محافظة اللاذقية، تم تطبيق استبانة تضمنت (34) عبارة على عينة مؤلفة من 150 مستفيداً ومستفيدة،وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأكد البحث أن المنظمات غير الحكومية تحقق بعض الحاجات التربوية للمستفيدين، منها: مجال التوعية والتعليم والتدريب والتأهيل، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وأبرز هذا البحث دور التربية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال برامج المنظمات السورية غير الحكومية التي تهتم بمجالات التوعية والتعليم والتأهيل والتدريب للمستفيدين.

دراسة أوزتورك (2012) Ozturk:تركيا

Preschool children's ideas on sustainable development, Middle east technical university

وصف أفكار أطفال ما قبل المدرسة حول التنمية المستدامة

هدفت هذه الدراسة إلى وصف أفكار أطفال ما قبل المدرسة حول التنمية المستدامة، وتم استخدام البحث النوعي وتم تسجيل 36طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة في أربع روضات مختلفة في أنقرة المدرجة في الدراسة، وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة للحصول على بيانات تتعلق بأفكار أطفال ما قبل المدرسة على ثلاث ركائز(البيئية، الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية) للتعليم من أجل التنمية المستدامة وتم تحليلها من خلال تحليل المحتوى الاستقرائي على أساس 7R (تقليل، إعادة الاستخدام، الاحترام، التفكير، إعادة التفكير، إعادة التوزيع). توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عكس الأطفال المشاركون أفكارهم حول التقليل، وإعادة الاستخدام، الاحترام، وإعادة التدوير بينما لم يبلغوا أي أفكار تتعلق بالتفكير وإعادة

التفكير وإعادة التوزيع، وأن الجنس لا يبدو له تأثير على أفكار أطفال ما قبل المدرسة حول الاستدامة. واقترحت الدراسة دمج الممارسات المستدامة في مناهج الطفولة المبكرة وبدعم من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع.

دراسة عثمان. (2014). دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية جامعة نجران . المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (85) من معلمات رياض الأطفال و(117) من أولياء أمور الأطفال الملتحقين في رياض الأطفال في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق استبانة عن دور رياض الأطفال في إكساب وتنمية خبرات الطفل لتحقيق التنمية المستدامة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن البرنامج اليومي لرياض الأطفال يحتوي على أنشطة ترتكز على تفاعل الطفل مع الكبار والأقران وتعلم هذه الخبرات من البيئة وأن المعلمات تستخدم أنشطة مميزة في تنمية هذه الخبرات.

دراسة عوض. (2015). دراسة تقويمية لبرامج رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات والمديرات، كلية التربية . جامعة القدس المفتوحة.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات والمديرات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رياض الأطفال في محافظة طولكرم، فيما تكونت عينة الدراسة من (62) مديرة ومعلمة في (17) من رياض الأطفال في محافظة طولكرم، وقد تم استخدام المقابلة المقننة كأداة للدراسة، واستخدم الباحث المنهج المتعدد (الكمي، الكيفي)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لتقويم مناهج رياض الأطفال تبعاً لمتغيرات طبيعة العمل

في الروضة، مكان الروضة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة تقويم مناهج رياض الأطفال تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة الفرا (2016): دوربرنامج قائم على النشاط القصصي في تنمية بعض السلوكيات الأخلاقية لدى طفل الروضة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دوربرنامج قائم على النشاط القصصي في تنمية بعض السلوكيات الأخلاقية لدى طفل الروضة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفل وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس مصور لقياس السلوكيات الأخلاقية لدى طفل الروضة وبرنامج قائم على الأنشطة القصصية وتوصلت النتائج إلى دورالبرنامج في تنمية السلوكيات الأخلاقية لدى طفل الروضة.

دراسة ميليس. (2020) Melis. النرويج

Norwegian kindergarten children's knowledge about the environmental component of sustainable development, Queen Maud university college for early childhood

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأطفال بكيفية تأثير أفعالنا على البيئة الطبيعية وشعور الأطفال المعلن عن أنفسهم بالانتماء إلى الطبيعة، تم تطبيق الدراسة على 56طفلاً تتراوح أعمارهم من (5–6) سنوات تمت مقابلتهم في 8 روضات في النرويج، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتم الطلب من موظفي رياض الأطفال وأولياء أمور الأطفال ملء استبيان قصير، وأظهرت النتائج عند الانتهاء من رياض الأطفال اكتسب العديد من الأطفال فهماً مبكراً للبيئة المستدامة، وأنه يوجد ارتباط إيجابي بين معرفة الاستدامة البيئية والوقت الذي يقضيه الأطفال في الطبيعة مع الوالدين مما يؤكد أهمية قضاء الأطفال الوقت مع والديهم في الطبيعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث العينة: تناولت دراسة (المعلولي،2011) عينة من الأشخاص المستفيدين من المنظمات الحكومية غير الحكومية أما دراسات (أوزتورك،2012) (الفرا،2016) و(ميلس،2020) فقد كانت عينة الدراسة عبارة عن أطفال الرياض ما قبل المدرسة بينما تناولت دراسة (عثمان، 2014) فقد مانت العينة عبارة عن عدد من المعلمات وعدد من

أولياء الأمور أما في دراسة (عوض، 2015) فقد كانت العينة عبارة من مديرات ومعلمات

من حيث المنهج: فقد اتبعت كل من دراسات (الفرا،2016) و(ميلس،2020) المنهج التجريبي أما دراسة (عوض، 2015) فقد اتبعت المنهج التعدد(الكمي الكيفي) في حين استخدمت دراسات (المعلولي،2011) (عثمان، 2014) المنهج الوصفي التحليلي

من حيث الأدوات: فقد استخدمت كل من دراسات (المعلولي،2011) (عثمان، 2014) (ميلس،2020) الاستبانة كأداة للدراسة أما دراسات (أوزتورك،2012) (أوزتورك،2012) فقد استخدمت المقابلة كأداة للدراسة بينما استخدمت دراسة (الفرا،2016) المقياس المصور كأداة للدراسة.

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها أهمية التربية والتعليم في تحقيق التنمية المستدامة كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (أوزتورك،2012) في تناولها وصف أفكار أطفال الروضة حول التنمية المستدامة و تختلف دراسات (ميليس، 2020)، (أوزتورك، 2012)، (عبد اللطيف، 2014) مع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج التجريبي واختلفت أيضاً مع دراسة (عوض، 2015) في استخدامه المنهج المتعدد (الكمي، الكيفي). تتفق دراسات (عثمان، 2014)، (عوض، 2015)، مع الدراسة الحالية في استخدامها عينة من معلمات رياض الأطفال.

وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في: إعدادها أدوات البحث: قائمة أهداف التنمية المستدامة، مقياس أهداف التنمية المستدامة، استبانة للتعرف على تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة المعلمات.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم الأنشطة القصصية:

تعرف الأنشطة القصصية التربوية بأنها تلك البرامج والنشاطات التي تهتم بالتعلم وتعنى مت يبذله من جهد عقلي وبدني في ممارسة أنواع النشاط التي تتناسب مع قدرات الطفل وميوله واهتماماته واكتساب مهارات متعددة يما يخدم النمو البدني والذهني لدى المتهلمن وتحقيق متطلبات المجتمع.(فراجي وأبوسل،2006، 22)

كما تعرف الأنشطة القصصية بأنها: مجموعة من الأدوات الفعلية للمعلمة مع أطفالها وتشمل على المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تحددها أهداف الوحدة وكذلك مجموعة الأدوات والوسائل التي تساعد المعلمة في تنمية استعدادات الأطفال وصقل مواهيهم وتنمية قدراتهم بهدف تحقيق الأهداف التربوية (أبو مغلي وآخرون،2014، 128)

من هنا كان تناول الأنشطة القصصية جزءاً أساسياً من المنهج بل يتسع ليشمل الايجابية والتجاوب في الموقف التعليمي على أساس أنه ينتج الموقف التعليمي المتكامل للطفل وشخصيته عن طريق حرية الحركة والتفاعل من خلال الكراسات وما يصاحبها من أنشطة داخل وخارج المدرسة، فمن المؤكد أن ممارسة الأنشطة القصصية تسهم بصورة فعالة في تحسين الأداء الأكاديمي لأنها تؤثر بدرجة كبيرة في تكوين الاهتمامات السياسية والاجتماعية وتنمية الثقة بالنفس والتعامل مع الآخرين، ولذلك فقد أوصى المؤتمر العلمي الأول للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية الذي عقد في القاهرة في الفترة بين 8–10 نيسان عام 2000 بأهمية إبراز الدور الهام للنشاط التربوي في العملية التعليمية من خلال إجراء بحوث تكشف عن الدور الفعال والمؤثر لممارسة النشاط التربوي سواء المنهجي أو اللامنهجي على جودة التعليم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

وفي هذا السياق فقد أكدت دراسة "جون وإدغار" (John& Edgar, 1995) على أهمية المثابرة في تنمية العلاقات الإيجابية داخل الروضة باستخدام أنشطة قائمة على احتياجات الاطفال وتسهيل مشاركتهم في الأنشطة القصصية التي ترعاها الروضة من خلال زيادة الدعم وتقديم خدمات التدخل المباشر لمساعدة الاطفال على الانضمام للأنشطة، والعمل على الزيادة الدائمة لهذه الأنشطة القصصية. **وفي هذا السياق تسعى الأنشطة القصصية التربوية لتحقيق الأهداف الآتية :**

1- تأكيد روح الانتماء والولاء للوطن.

2- توجيه الاطفالذ من خلال منظومة متكاملة تحقيقاً لمتطلبات المجتمع أي تحقيق التكامل بين المعرفة المرتكزة على الأسس العلمية وبين التربية كركيزة عملية لتحقيق العلم والخبرة والتفاعلات الاجتماعية القيّمة .

3- توظيف الأنشطة القصصية في تنفيذ المواد المنهجية وترسيخها في أذهان الاطفال.

4- توجيه الاطفال ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.

5- إتاحة الفرصة للاطفال للاتصال بالبيئة والتعامل معها لتحقيق مزيد من التفاعل والاندماج.

6- إتاحة الفرصة للتدريب على الأسلوب العلمي واكتساب القدرة على البحث والتجديد والابتكار والاستنتاج.

7- إتاحة الفرصة للانتفاع من أوقات الفراغ فيما هو مفيد وتقدير العمل اليدوي واحترام العاملين. (عبد الحميد، 2007، ص31)

مفهوم التنمية المستدامة:

التنمية المستدامة هي نموذج شامل للأمم المتحدة، تم توصيف مفهوم التنمية المستدامة في تقرير لجنة برونتلاند 1987 "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة" الاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة. (اليونسكو، 2013/2012).

تشمل التنمية المستدامة ميادين ومجالات جوهرية مثل المجتمع والبيئة والاقتصاد وحقوق الإنسان، وبذلك فهي مسار لتغيير العالم وتحويل أوضاع البشر من أجل حياة كريمة يشارك فيه الجميع نساءً ورجالاً على نحو فعال ومتساوٍ في صنع القرارات التي تحدد وجودهم وتشكل مجتمعهم ومستقبلهم.

وهي إلى ذلك التزام جماعي أخلاقي وعملي وسياسي بتوفير احتياجات الناس دون إلحاق الضرر بقدرة الأجيال الآتية على الاستمرار في الحياة. وخلق ظروف ملائمة للعيش المشترك تكون أكثر عدالةً وإنصافاً، والانتباه إلى انعكاس الأنشطة القصصية الإنسانية على البيئة التي من الواجب الحفاظ عليها وضمان تنوعها. (الحربي، 2019،39).

إن التنمية المستدامة هي نهج حياة وأسلوب معيشة واستراتيجية تقوم على التفكير المتكامل ضمن مجموعة من العلاقات والتفاعلات التي تربط بين الاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية معاً وفي آن واحد، تقود بالضرورة إلى إشراك الجميع بطريقة طوعية ومسؤولة لتطبيق الأطر الأخلاقية للتنمية، وتضع في مركزها الإنسان باعتباره المسبب الأول للمشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية على حد سواء لتغير وتعدل من سلوكياته الخاطئة. ولا ضير أن توكل هذه المهمة للتربية والتعليم التي تنادي بها كل المنظمات الدولية والمؤتمرات والتي رفعت كشعار لها "التعليم من أجل التنمية المستدامة". (الدهان، 2018، 16).

وتشير تعريفات التنمية المستدامة إلى أن الأنشطة القصصية التي يقوم بها الإنسان لا بدّ أن يتوافر فيها شروط أساسية، وهي: ألا يكون هناك استنزاف غير مبرر للموارد الطبيعية، والمحافظة على المحيط الحيوي للعالم، وضرورة الحفاظ على الاستقرار

الاجتماعي للمجتمع، ولا تؤثر الاستدامة لمجتمع ما في المجتمعات الأخرى(الألمعي، 2018).

وبناء على التعريفات السابقة، يمكن استخلاص خصائص التنمية المستدامة بأنها: تنمية شاملة متكاملة، وتنمية مستمرة عادلة، وتتميز بالتوازن، ولا تجني الثمار للأجيال الحالية على حساب الأجيال القادمة، وتراعي البعد البيئي في مشروعاتها، وتعلي من قيمة الشراكة المجتمعية في العمل التنموي، وترفع من قدر التكنولوجيا في العمل التنموي؛ بحيث تربط بين البيئة والاقتصاد والمجتمع والتكنولوجيا.

أهداف التنمية المستدامة

إعتمدت الدول الأعضاء في الدورة السبعين للجمعية العامة للأمم المتحدة خطة عالمية جديدة للتنمية بعنوان: "تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030" تتضمن 17 هدفاً لتحقيق التنمية المستدامة. وذكرت أن:

-التنمية المستدامة ربما تكون مفهوماً أخلاقياً أكثر منه مفهوماً علمياً.

-التنمية المستدامة تعتبر في المقام الأول مسألة ثقافة فهي لا بدّ أن تهتم بالقيم التي يعتز بها الإنسان وبطرق تفهمهم لعلاقتهم بالآخرين وبالعالم الطبيعي.

-التنمية المستدامة تتطلب الإقرار بالعلاقة المتبادلة بين الناس والبيئة والطبيعة. (عدلي، 2018، 3).

إن تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة يتطلب جهوداً كبيرة لتحقيقه، ولا شك أن السياسات التعليمية من أهم الوسائل التعليمية التي يجب اتباعها في هذا المجال.

التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة

تؤكد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (1989)، أن لجميع الأطفال الحق في التعليم، وتؤكد خطة العمل "من أجل التنمية المستدامة" التي وضعت في "قمة الأرض" في ريو (1992) على تعزيز التعليم الابتدائي الأساسي في قمة أولوياتها. ولكن هذا الاهتمام لم يشمل مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكون التفاعل الأعمق بين الأطفال ووسطهم البيئي. إذ غالباً ما يواجه الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة أكبر التحديات البيئية وفي هذه

المرحلة يكون الوقت مناسباً لبناء الاتجاهات الثقافية الإيجابية وغرس القيم التنموية البيئية في عقل الطفل وتكوينه النفسي. ويمكن القول في هذا السياق بالاستناد إلى البحوث والتجارب أن الأطفال الصغار جداً قادرون على التفكير الجيد فيما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والبيئية، وبناءً على ذلك فإن التعليم والتربية على التنمية المستدامة يكون أكثر فعالية كلما كان هذا التعليم في وقت سابق وكلما كان الأطفال أصغر سناً.

أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في التأسيس للتربية المستدامة:

تعد السنوات الأولى من حياة الفرد الأساس الحيوي لتشكيل شخصية الفرد وهي الأكثر قدرة على تطوير المواقف والقيم المؤسسة للشخصية الإنسانية. وعلى هذا النحو تتغلغل القيم والمواقف التي تحيط بالفرد في السنوات الأولى من العمر في أعماق الفرد وتشكل منطلقاً لسلوكه، وسوف تستخدم دائماً كمرجعيات للقرارات الرئيسية التي يتخذها الإنسان على مدى الحياة. فعندما يواجه شخص ما أوضاعاً صعبة ومعقدة. أو عندما يتطلب الأمر اتخاذ قرارات هامة، فإن القيم الضاربة جذورها في التكوين الداخلي للفرد المؤسسة للشخصية في مرحلة الطفولة الأولى ستلعب دورها الحاسم وتوجه خياراته وتحدد قراراته وسلوكياته وردود أفعاله.

لذلك إذا كنا نرغب في تكوين اتجاهات إيجابية للأجيال القادمة نحو احترام الطبيعة ورعاية الكواكب والمحافظة عليها وحمايتها، فمن الضرورة بمكان أن نؤسس مناهج مرحلة الطفولة المبكرة على قيم احترام الطبيعة والمحافظة عليها وعلى ترسيخ أهمية الترابط الحيوي بين البشر والبيئة التي تحتضنهم، فكل ما ترسخه من قيم وممارسات واتجاهات في وعي الفرد في مرحلة الطفولة الأولى سيبقى فاعلاً ونشطاً ومؤثراً في مسار حياة الفرد المستقبلية حتى النهاية.

فالأطفال حساسون جداً للطبيعة بما تنطوي عليه من مكونات: الحيوانات، النباتات، الورود، النار، الأرض، الرياح والحرائق. وهم يتأثرون بعمق عاطفياً ونفسياً وفكرياً في كل ما يتعلق بالمكونات الحيوية للطبيعة. وبينت عدة تجارب أن أغلب الناس من البالغين الذين يعيشون في المدن الكبيرة يتذكرون بسرور لحظات لا تنسى في مرحلة الطفولة ولا سيما تلك السنوات التي قضوها في الأرياف، مع النباتات والبذور والأشجار وأشكالها،

والأنهار والحدائق والأزهار والخيول والماشية والطيور والحيوانات الأليفة. ومن هنا وعلى هذا الأساس يجب اعتماد هذه التجارب الطفولية من أجل بناء استراتيجيات فعالة في التعليم تأخذ في الاعتبار هذه الأحاسيس والمشاعر والقيم والتصرفات التي تضرب جذورها في وعي الأطفال من أجل بناء اتجاهات إيجابية خلاقة نحو البيئة، ولذلك ومن هذا المنطلق أدرجت مقررات الطبيعة بوصفها نشاطاً علمياً مؤثراً في الوعي البيئي في مرحلة الطفولة المبكرة في كثير من بلدان العالم وفي هذا المسار ومع الاهتمام العالمي بتدهور البيئة، بدأ هذا الموضوع يجتذب اهتماماً سياسياً، ومن المرجح أن يكتسب أهمية كبيرة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في عدد كبير من البلدان التي بدأت تضمّن الطبيعة والبيئة ضمن المناهج الدراسية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهداف التنمية المستدامة في رياض الأطفال

من خلال الإطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات التربوية قامت الباحثة بصياغة هذه الأهداف ومنها دراسة (الكندري، 2007) ودراسة(*2011,Prince*) ودراسة (بهجات، 2020) ودراسة (جاد، 2007).

-تنمية قدرة الطفل على اتخاذ القرار.

-إكساب الطفل مهارة حل المشكلات.

-تدريب الطفل على كيفية التعامل مع النجاح أو الإحباط.

-إكساب الأطفال اتجاهات إيجابية في المحافظة على التقنيات الحديثة.

-تشجيع الطفل على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في رياض الأطفال.

-ربط التكنولوجية الحديثة بأهداف المجتمع من خلال توعية الأطفال بأهمية التقنيات الحديثة وكيفية استخدام الجديد والمتاح منها في تحسين نوعية الحياة.

-تنمية مهارات البحث والتجريب والاكتشاف واللعب لدى الطفل.

-تعزيز مهارات الطفل القيادية.

-تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم بإتاحة الفرص لهم للتعبير عن الذات.

-غرس قيم الاحترام والتعاون والمحافظة على الممتلكات العامة.

-تنمية قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين بإيجابية.

-تدريب الطفل على قبول التغييرمما يساعده على مواجهة المشكلات التي تعترضه.
-تعزيز قيم المواطنة الصالحة.
-تنمية مهارات التفكير الناقد.
-تنمية قدرة الطفل على تحمل المسؤولية.
-تنمية قيم الانتماء والمحبة والولاء.
-تشجيع الطفل على التعبير عن نفسه بأسلوب تربوي مناسب.
-تزويد الطفل بمعلومات عن حقوقه وواجباته.
-تنمية قيم احترام الطبيعة والمحافظة عليها.
-تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الطفل.
-توعية الطفل بضرورة ترشيد استهلاك الماء والكهرباء.
-توعية الطفل بأهمية النظافة في المنزل والروضة والبيئة.
-تشجيع الطفل على الاستفادة من خامات البيئة المستهلكة.
-تكوين الوعي البيئي لدى الطفل وتعديل الاتجاهات نحو البيئة ومختلف قضاياها وإكسابهم السلوكيات الجيدة والفعالة والمسؤولية الأخلاقية نحو حمايتها.
-تشجيع الطفل على استخدام كافة الحواس.
-تشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة القصصية الجماعية.
-تدريب الطفل على إدارة الوقت وحسن استغلاله.
-تنمية قدرة الطفل على جمع المعلومات من مصادر مختلفة.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث

يعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وإدراك العلاقات بين مكوناتها ومن ثم الوصول إلى الاستنتاجات. فالمنهج الوصفي التحليلي يتم في إطاره جمع البيانات والمعلومات، ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج ومقارنتها بما هو موجود من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع البحث، ومن ثم التوصل إلى الاستنتاجات

مجتمع البحث:

تحدّد المجتمع الأصلي لعينة المعلمات من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص والبالغ عددهم 33 معلمة في الرياض الرسمية و277 معلمة في الرياض الخاصة أما معلمات الفئة الثالثة فقد بلغ عددهم 112 معلمة حسب إحصائية مديرية التربية للعام 2021\2022

عينة البحث:

تكونت عينة المعلمات من /30/ معلمة من معلمات رياض الأطفال للفئة الثالثة، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك بالرجوع إلى جدول مورغان وكيرجسي ,1970 (Morgan & Kregcie .)

جدول (1): عينة معلمات رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي

العينة	العدد	المؤهل العلمي		
		ثانوية	معهد	جامعة
معلمات	30	7	9	14

جدول (2): عينة معلمات رياض الأطفال وفق متغير سنوات الخبرة

العينة	العدد	سنوات الخبرة		
		من 1-5سنوات	كثر من 5سنوات	
معلمات	30	12	8	

أدوات البحث:

1-قائمة بأهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال

-الهدف من إعداد القائمة:

التعرف على أهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال.

2-مصادر إعداد القائمة:

تم الاستناد في إعداد قائمة الأهداف إلى عدة مصادر منها: كتب مرجعية صادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة . اليونسكو، دراسات سابقة متعلقة بالتنمية المستدامة ورياض الأطفال. ومنها دراسة (الكندري، 2007) ودراسة(2011,Prince) ودراسة (بهجات، 2020) ودراسة (جاد، 2007).

- الصورة الأولية للقائمة:

تكونت القائمة بصورتها الأولية من 50 بنداً موزعة على ثلاثة مجالات هي المجال المعرفي والاجتماعي والبيئي وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال رياض الأطفال وتربية الطفل وعددهم 10 محكمين لمعرفة آرائهم حول مناسبة البنود للمجالات والصياغة اللغوية ومناسبة البنود لمرحلة رياض الأطفال.

وبعد جمع آراء المحكمين، وتحليلها، ورصد استجاباتهم في كشوف خاصة؛ وحساب النسبة المئوية للتكرارات، والتي أشارت إلى درجة اتّفاق المحكمين على البنود من حيث انتماء البنود للمجالات التي تندرج تحتها وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية، ومناسبتها للمرحلة العمرية؛ تمّ قبول معظم البنود كما هي؛ كونها حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من استجابات المحكمين بينما تم دمج بعضها مع بعض لكون بعض البنود تعبر عن أخرى فلا داعي للتكرار وأصبحت الاستبانة تحتوي على 44 بنداً توزعت كالتالي 21 بنداً للمجال المعرفي و9بنود للمجال الاجتماعي و14بنداً للمجال البيئي

3-استبانة للتعرف على مدى تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

-الهدف من إعداد الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى التعرف على مدى تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة في المجالات (المعرفي، الاجتماعي، البيئي) وذلك من وجهة نظر المعلمات.

-مصادر إعداد الاستبانة:

-قائمة أهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال.

-بعض البحوث والدراسات التي تناولت دور التعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

-بعض الدراسات التي تناولت تنمية الخبرات اليومية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة.

تكونت الاستبانة من ثلاثة مجالات تضمنت (44) عبارة تعكس المحاور الرئيسية للبحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3): محاور الاستبانة

المجال	المعرفي	الاجتماعي	البيئي
عددالعبارات	21	9	14

وتم اعتماد المقياس الثلاثي، بحيث تعطى درجة المفردة كالتالي:

- 3 درجات إذا كانت محققة بدرجة كبيرة.
- 2 درجة إذا كانت محققة بدرجة متوسطة.
- 1 درجة إذا كانت غير محققة أبداً.

ضبط الاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة لكل بند من البنود على حده وبين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

جدول(4) معاملات الارتباط الخاصة بالمجال المعرفي

المجال الأول		
رقم البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
.1	.230*	.040
.2	.277*	.015
.3	.251*	.025
.4	.241*	.031
.5	.401**	.000
.6	.309**	.005
.7	.354**	.002
.8	.439**	.000
.9	.387**	.000
.10	.367**	.001
.11	.305**	.007
.12	.264*	.018
.13	.987**	.000
.14	.600**	.001
.15	.393**	.000
.16	.640**	.000
.17	.352**	.001
.18	.257*	.021
.19	.251*	.025
.20	.432**	.000
.21	.642**	.000

يتضح من خلال الجدول (4) أن جميع مفردات الاستبانة في المجال الاجتماعي قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي، حيث

أنه عند الحصول على نتيجة معينة تقل عن 0.05 تُعد هذه النتيجة دالة عند مستوى دلالة0.05

وفيما يتعلق بالمجال الاجتماعي يبين الجدول (5) معاملات الارتباط الخاصة به.

جدول(5))معاملات الارتباط الخاصة بالمجال الاجتماعي

المجال الاجتماعي		
رقم البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	.987**	.000
.2	.600**	.001
.3	.393**	.000
.4	.640**	.000
.5	.352**	.001
.6	.257*	.021
.7	.251*	.025
.8	.432**	.000
.9	.642**	.000

يتضح من خلال الجدول (5) أن جميع مفردات المجال الاجتماعي قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي، حيث أنه عند الحصول على نتيجة معينة تقل عن 0.05 تُعد هذه النتيجة دالة عند 0.05 (علام، 1998، ص597)

أما البعد البيئي فيبين الجدول(6) معاملات الارتباط الخاصة به.

جدول(6) معاملات الارتباط الخاصة بالمجال البئي

المجال البيئي		
رقم البند	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
.1	.814**	.000
.2	.716**	.000
.3	.716**	.000
.4	.509**	.008
.5	.755**	.000
.6	.824**	.000
.7	.801**	.000
.8	.238*	.033
.9	.302**	.007
.10	.319**	.004
.11	.388**	.000
.12	.642**	.000
.13	.701**	.000
.14	.987**	.000

وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لدراسة العلاقة بين مفردات الاستبانة في المجال البيئي نجد أن جميع المفردات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

وبعد أن تم حساب معامل بيرسون "Pearson" لكل مفردة ضمن المجالات الثلاثة تم حساب الاتساق الداخلي بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (7) يوضّح ذلك:

جدول(7)معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة

Correlations

		المجال المعرفي	المجال الاجتماعي	المجال البيئي
الدرجة الكلية	ارتباط بيرسون	.784**	.965**	.982**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	العدد	44	44	44

يتضح من الجدول (7) أن معاملات ارتباط بيرسون بين المجالات و الدرجة الكلية للاستبانة قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي.

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

الثبات: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون، وكذلك حساب ثبات ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك بنوع من التفصيل:

جدول(8):

الثبات بطريقة التجزئة النصفية وثبات ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ارتباط التجزئة النصفية	سبيرمان براون	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المجال المعرفي	0,61	0,76	0,81
المجال الاجتماعي	0,39	0,56	0,48
المجال البيئي	0,42	0,59	0,62
الاستبانة ككل	0,82	0,90	0,88

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة معامل الثبات الكلي (0,88) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي أهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال؟

تم إعداد قائمة بأهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع البحث وتحكيم القائمة من قبل المختصين.

جدول رقم (9):

قائمة بأهداف التنمية المستدامة في مرحلة رياض الأطفال

	المجال المعرفي
	إكساب مهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر
	تنمية التفكير الناقد
	تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات
	تنمية قدرة الطفل على اتخاذ القرار
	تشجيع الطفل على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية
	تنمية قدرة الطفل على التعبير عن أرائه بأسلوب تربوي
	تدريب الطفل على المرونة والتكيف
	تنمية مهارات البحث والاكتشاف والتجريب
	تنمية قدرة الطفل على جمع المعلومات من مصادر مختلفة
	تعريف الطفل بمفاهيم الحقوق والواجبات وتوجيهه للالتزام بها
	تشجيع الطفل على استخدام كافة الحواس
	ربط التكنولوجية الحديثة بأهداف المجتمع من خلال توعية الأطفال بأهمية التقنيات الحديثة
	تدريب الطفل على إدارة الوقت وحسن استغلاله
	تنمية قدرات الأطفال الابتكارية
	إكساب الأطفال المهارات الحياتية اللازمة
	توعية الطفل بأهميته كفرد في بناء وطنه من خلال التعليم
	تنمية خيال الطفل

المجال الاجتماعي	
	غرس قيم الاحترام والتعاون.
	إكساب الأطفال اتجاه المحافظة على الممتلكات العامة
	تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم بإتاحة الفرص لهم للتعبير عن الذات
	تنمية قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين بإيجابية
	تعزيز قيم المواطنة الصالحة
	تنمية قيم الانتماء والمحبة والولاء
	تعزيز مهارات الطفل القيادية
	تنمية قيم الاحترام والتسامح
	إكساب الأطفال بعض القيم والاتجاهات الخلقية والعادات السلوكية المناسبة
	تنمية قدرة الطفل على تحمل المسؤولية
	تشجيع الطفل على المشاركة في الأنشطة القصصية الجماعية

المجال البيئي	
	تنمية قيم احترام الطبيعة والمحافظة عليها
	تنمية الحس الجمالي
	تنمية التذوق الفني
	توعية الطفل بضرورة ترشيد استهلاك الماء والكهرباء
	توعية الطفل بأهمية النظافة في المنزل والروضة والبيئة
	تكوين الوعي البيئي لدى الطفل
	تعديل الاتجاهات نحو البيئة ومختلف قضاياها
	إكساب الطفل السلوكيات الجيدة والفعالة والمسؤولية الأخلاقية نحو حماية البيئة
	توجيه الطفل بكيفية الاستفادة من خامات البيئة المستهلكة

السؤال الثاني:

ما دور الأنشطة القصصية المقدمة في كراس رياض الأطفال في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي وترتيب العبارات لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (10)

النسب المئوية وترتيب عبارات المجال المعرفي

م	العبارات		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تشجع الطفل على المقارنة بين شيئين وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينهما.	تكرار	93,3	6,7	-	2,93	
		%	0,933	0,067			1,20
2	تنمي قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء من حيث لونها وشكلها وحجمها واتجاهاتها ومواقع الأشياء.	تكرار	93,3	6,7	-	2,93	
		%	0,933	0,067			1,12
3	تطور مهارات الطفل في إيصال الأفكار الجديدة بفعالية (التعلم بالابتكار).	تكرار	93.3	3,3	3,3	2,90	
		%					1,45
4	تنمي قدرة الطفل على التمييز بين الكائنات الحية وغير الحية	تكرار	90	10	-	2,90	
		%					1,46
5	توفر الفرص للطفل للتعبير التلقائي من خلال سرد القصص عن البيئة الطبيعية.	تكرار	86,7	13,3	-	2,87	
		%					1,16
6	تنمي مهارات البحث والتجريب والاكتشاف واللعب لدى الطفل.	تكرار	86,7	13,3	-	2,87	
		%					1,13
7	تنمي استعداد الطفل لاكتشاف وتعلم أشياء جديدة.	تكرار	83,3	16,7	-	2,83	
		%					1,161
8	تهيئ الفرص والمواقف التربوية المناسبة لتجربة المواد مثل الصلصال والألوان والأقلام واستخدامها في ابتكار أعمال فنية.	تكرار	83,3	16,7	-	2,83	
		%					1,30
9	تدرب الطفل على الأغاني والأناشيد والأشعار المتعلقة بالبيئة	تكرار	80	20	-	2,80	
		%					1,24

10	تدرب الطفل على الملاحظة والموازنة والترابط.	تكرار	76,7	23,3	-	2,77	
		%					1,14
11	تعطي الحرية للطفل في التعبير عن رأيه بأسلوب تربوي مناسب	تكرار	80	16,7	3,3	2,77	
		%					1,17
12	تنمي قدرة الطفل على تعلم المفاهيم {الحجم، الوزن، الطول، السعة}.	تكرار	70	30	-	2,70	
		%					1,167
13	تزيد المعرفة عند الطفل من خلال الرحلات والزيارات الميدانية.	تكرار	66,7	33,3	-	2,67	
		%					1,18
14	تكسب الأطفال اتجاهات إيجابية في المحافظة على التقنيات الحديثة.	تكرار	70	26,7	3,3	2,67	
		%					1,190
15	تنمي قدرة الطفل على استيعاب المفاهيم الفيزيائية {الماء، الهواء، المطر، الثلج}.	تكرار	66,7	30	3,3	2,63	
		%					1,151
16	تدرب الطفل على كيفية التعامل مع التعزيز والنجاح أو الإخفاق والإحباط [المرونة والتكيف].	تكرار	63,3	36,7	-	2,63	
		%					1,141
17	تنمي مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمرعند الطفل	تكرار	56,7	40	3,3	2,53	
		%					1,121
18	تهيئ المواقف التربوية المناسبة لتعلم التفكير الناقد وحل المشكلات كالربط بين النبات والحيوان.	تكرار	60	30	10	2,50	
		%					1,122
19	تنمي قدرة الطفل على استخدام المعلومات من حوله [معالجة داخلية للمعلومات].	تكرار	56,7	30	13,3	2,43	
		%					1,110
20	تنمي قدرة الطفل على تحليل المعلومات والتأثيرات الاجتماعية والثقافية والخبرات بطريقة موضوعية.	تكرار	50	36,7	13,3	2,37	
		%					1,123
21	تشجع الطفل على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في رياض الأطفال.	تكرار	46,7	30	23,3	2,23	
		%					1,12

يلاحظ من الجدول (10) المجال المعرفي من وجهة نظر معلمات الرياض وهي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

-تشجيع الطفل على المقارنة بين شيئين وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينهما، تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء من حيث لونها وشكلها وحجمها واتجاهاتها ومواقع الأشياء. وقد احتل هذين البندين المرتبة الأولى ويعود ذلك إلى استخدام معلمات الرياض عينة البحث وسائل تعليمية متنوعة تنمي قدرة الطفل على التمييز والمقارنة بين شيئين، وتوظيف هذه الوسائل في أنشطة مخططة لتحقيق هذه الأهداف.

-تطوير مهارات الطفل في إيصال الأفكار الجديدة بفعالية (التعلم بالابتكار)، تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الكائنات الحية وغير الحية. وقد احتل هذين البندين المرتبة الثانية، ويعود ذلك إلى اهتمام معلمات الرياض عينة البحث بتنويع أساليب التعليم بحيث يعبر الطفل عن أفكاره ويشارك في إيصال الأفكار، بالإضافة إلى ذلك تهتم هذه المعلمات بتنمية المفاهيم العلمية ومساعدة الطفل على التمييز بين الكائنات الحية.

- في حين جاء في المرتبة الثالثة البندين: توفير الفرص للطفل للتعبير التلقائي من خلال سرد القصص عن البيئة الطبيعية وتنمية مهارات البحث والتجريب والاكتشاف واللعب لدى الطفل، وهذا يدل على إلمام معلمات الرياض عينة البحث بأهمية إتاحة الفرصة للطفل لأن يكون متعلم نشط عن طريق الاستكشاف، وإكسابه مهارات التعبير وبالتالي يكتسب مفاهيم معرفية عن البيئة الطبيعية.

- أما المرتبة الأخيرة: تشجيع الطفل على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في رياض الأطفال، ويعود ذلك إلى عدم تجهيز بعض الروضات عينة البحث بالحواسيب كوسيلة تعليمية، ويعزى ذلك إلى ضعف الإمكانيات المادية لبعض هذه الروضات وأيضاً عدم إلمام بعض المعلمات عينة البحث بكيفية استخدام الحواسيب.

جدول رقم (11):
النسب المئوية وترتيب عبارات المجال الاجتماعي

م	العبارات		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تنمي ثقة الطفل بنفسه والقدرة على الإنجاز والمبادرة وشعوره باحترامه لنفسه.	تكرار	96,7	3,3	-	2,97	1,93
		%					
2	تنمي قدرة الطفل على التفاعل بإيجابية مع الآخرين	تكرار	93,3	6,7	-	2,93	1,48
		%					
3	تنمي قدرة الطفل على المشاركة بشكل منفرد أو جماعي.	تكرار	86,7	13,3	-	2,87	1,35
		%					
4	تدرب الطفل على التزام آداب المشاركة والتعاون واحترام الآخرين والمحافظة على الممتلكات العامة.	تكرار	86,7	13,3	-	2,87	1,34
		%					
5	تنمي ثقة الأطفال بأنفسهم بإفساح المجال لهم للمبادرة والعمل التشاركي والتعبير عن الذات.	تكرار	83,3	16,7	-	2,83	1,31
		%					
6	تنمي قيم واتجاهات وطنية ودينية واجتماعية.	تكرار	83,3	13,3	3,3	2,80	1,131
		%					
7	تنمي قدرة الطفل على التصرف بطريقة مسؤولة لنفسه وللآخرين {تحمل المسؤولية}.	تكرار	73,3	23,3	3,3	2,70	1.29
		%					
8	تنمي السلوك الإيجابي تجاه المجتمع والانتماء للمجتمع.	تكرار	60	40	-	2,60	1,28
		%					
9	تعزز مهارات الطفل القيادية من خلال توجيههم نحو هدف مشترك لمشروع ناجح {القيادة المستقبلية}.	تكرار	56,7	33,3	10	2,47	1,12
		%					

يتضح من الجدول رقم (11) المجال الاجتماعي من وجهة المعلمات، وهي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

– جاء في المرتبة الأولى: تنمية ثقة الطفل بنفسه والقدرة على الإنجاز والمبادرة وشعوره باحترامه لنفسه، ويعود ذلك إلى إدراك المعلمات عينة البحث بأهمية مساعدة الطفل على

بناء احترام الطفل لذاته والشعور بتقديره لنفسه وبناء مشاعر سليمة وبالتالي امتلاك قدرة حل المشكلات ويكونوا أكثر جرأة على خوض التحديات وتعلم مهارات جديدة.

– تنمية قدرة الطفل على التفاعل بإيجابية مع الآخرين، وجاء في المرتبة الثانية، انطلاقاً من قناعة المعلمات عينة البحث بأهمية تكوين علاقات إيجابية بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال والمعلمات.

– في حين جاء في المرتبة الثالثة البنود التالية: تنمية قدرة الطفل على المشاركة بشكل منفرد أو جماعي، تدريب الطفل على التزام آداب المشاركة والتعاون واحترام الآخرين والمحافظة على الممتلكات العامة وذلك انطلاقاً من قناعة المعلمات عينة البحث أنه من الأولويات إكساب الأطفال مهارة التفاعل الاجتماعي التي تعتبر الأساس للمراحل اللاحقة وكذلك عندما نغرس قيمة الاحترام سواء للمحيطين بالطفل أو الممتلكات العامة فإننا نسعى إلى ارتقاء بأطفال المستقبل.

– وجاء في المرتبة الأخيرة تعزيز مهارات الطفل القيادية من خلال توجيههم نحو هدف مشترك لمشروع ناجح {القيادة المستقبلية}

جدول رقم (12):
النسب المئوية وترتيب عبارات المجال البيئي

م	العبارات		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توجه الطفل للعناية بنظافته الشخصية.	تكرار	100	-	-	3	
		%					1,27
2	تتيح الفرصة للطفل لملاحظة الطبيعة وتكوين الوعي البيئي لديه بالمحافظة على الأشجار والعناية بالحيوانات.	تكرار	96,7	3,3	-	2,97	
		%					1,28
3	توعي الطفل بضرورة المحافظة على نظافة المنزل والروضة.	تكرار	93,3	6,7	-	2,93	
		%					1,271
4	تنمي تحمل المسؤولية الطفل تجاه المرافق العامة	تكرار	90	10	-	2,90	
		%					1,282

5	تنمي حواس الطفل بما يساعده على التفاعل الإيجابي مع البيئة الطبيعة المحيطة به.	تكرار	83,3	16,7	-	2,83	
		%					1,256
6	تكسب الأطفال اتجاهات إيجابية نحو البيئة والطبيعة.	تكرار	80	20	-	80،2	
		%					1,244
7	تكسب الأطفال اتجاهات إيجابية نحو زراعة النباتات والمحافظة عليها.	تكرار	80	20	-	2,80	
		%					1,241
8	توعي الطفل بضرورة ترشيد استهلاك الماء والكهرباء.	تكرار	83,3	13,3	3,3	2,80	
		%					1,242
9	تنمي الحس الجمالي والتذوق الفني للطفل ليستشعر مظاهر الجمال من حوله في بيئته.	تكرار	80	20	-	2,80	
		%					1,241
10	تنبه الطفل على أنواع السلوك التي تضر بالبيئة من أجل تلافيها.	تكرار	73,3	26,7	-	2,73	
		%					1,19
11	تكسب الطفل المسؤولية الأخلاقية نحو حماية البيئة والسلوكيات والممارسات التي تساعد على حماية البيئة والمحافظة عليها.	تكرار	73,3	26,7	-	2,73	
		%					1,18
12	توجه الأطفال للعناية بالحيوانات الأليفة في بيئته.	تكرار	60	36,7	-	2,57	
		%					1,17
13	تعزز مهارات الطفل القيادية.	تكرار	56,7	40	3,3	2,53	
		%					1,14
14	تزيد قدرة الطفل على تقدير وإدراك أهمية البيئة والوعي بقضاياها.	تكرار	53,3	43,3	3,3	2,50	
		%					1,142

يتضح من الجدول رقم (12) المجال البيئي من وجهة نظر المعلمات، وهي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

– في المرتبة الأولى جاء: توجيه الطفل للعناية بنظافته الشخصية، ومما لا شك فيه يعود ذلك إلى إدراك معلمات رياض الأطفال عينة البحث أهمية تعويد الطفل الاعتناء بنظافته الشخصية وذلك من خلال فترات وجبة الفطور، والأركان، حيث توجه المعلمة أطفالها لغسل الأيدي، ومن خلال الأنشطة القصصية الجماعية أيضاً تكسب الطفل هذه الاتجاهات.

– أما في المرتبة الثانية جاء: إتاحة الفرصة للطفل لملاحظة الطبيعة وتكوين الوعي البيئي لديه بالمحافظة على الأشجار والعناية بالحيوانات، ويعود ذلك إلى إدراك المعلمات عينة البحث أهمية احتكاك الطفل بالبيئة وملاحظتها لمكوناتها.

– توعية الطفل بضرورة المحافظة على نظافة المنزل والروضة، جاء في المرتبة الثالثة، ويعود ذلك إلى اهتمام معلمات الرياض عينة البحث بموضوع النظافة باعتباره من أهم العادات التي يكتسبها الطفل في هذه السن المبكرة.

– في المرتبة الأخيرة جاء: زيادة قدرة الطفل على تقدير وإدراك أهمية البيئة والوعي بقضاياها، ونفسر ذلك بسببين اعتقاداً من بعض معلمات رياض عينة البحث أن الطفل في هذه المرحلة غير قادر على إدراك قضايا البيئة المتعددة، أما السبب الثاني يعود إلى عدم قدرة بعض معلمات عينة البحث على تبسيط هذه المعلومات وتقديمها للطفل في طريقة تتناسب مستواه العقلي.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات معلمات الروضة على استبانة تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي [ثانوي، ،معهد، جامعي].

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمعلمات رياض الأطفال، وتم حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بينهما، الجدول التالي يوضح الفروق:

جدول رقم (14):

الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور		مجموع المربعات	درجة حرية	متوسط مربعات	ف	الدلالة	القرار
الأول	بين المجموعات	44,78	2	22,39	0,935	0,405	غير دالة
	داخل المجموعات	646,57	27	23,94			
	المجموع	691,36	29				
الثاني	بين المجموعات	3,506	2	1,753	0,567	0,574	غير دالة
	داخل المجموعات	83,460	27	3,091			
	المجموع	86,967	29				
الثالث	بين المجموعات	10,763	2	5,382	0,625	0.543	غير دالة
	داخل المجموعات	232,603	27	8,615			
	المجموع	243,367	29				
الكل	بين المجموعات	99,086	2	49,543	0,685	0,513	غير دالة
	داخل المجموعات	1953,214	27	72,341			
	المجموع	2052,300	29				

يتبين من الجدول رقم (14) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05% على الدرجة الكلية بين استجابات المعلمات اللواتي مؤهلهن العلمي (إجازة جامعية)، واللواتي مؤهلهن العلمي (ثانوي)، واللواتي مؤهلهن العلمي (معهد).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات كل من (رمو، 2012. سيف، 2016. المغوش، 2015) على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات معلمات الروضة على استبانة تحقيق أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (من 1- 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات)

جدول(15)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الأول	5≥	3.78	0.33	0.75	غير دالة
	5≤	3.77	0.40		
الثاني	5≥	3.12	0.41	0.33	غير دالة
	5≤	3.17	0.49		
الثالث	5≥	2.85	0.30	0.41	غير دالة
	5≤	2.90	0.37		
الكل	5≥	2.60	0.42	0.40	غير دالة
	5≤	2.52	0.39		
	5≤	3.22			

من خلال الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة وهذا يتفق مع دراسة (رمو،2012) يعود السبب في ذلك لكون المعلمين تم اعدادهم في كلياتهم وفق مناهج محددة وخطة درسية واحدة كما أن هؤلاء المعلمين جميعهم يخضعون لدورات تدريبية على المناهج الحديثة وأساليب التعليم الحديثة مما يجعل المعلمين الأقل من 5سنوات وأكثر من 5 سنوات يتساوون في استجاباتهم بالإضافة لوحدة الظروف التي يخضع لها المعلمون من حيث الإدارة والبيئة المدرسية وغيرها.

مقترحات البحث

1-إجراء العديد من الأبحاث فيما يخص التنمية المستدامة ومدى تحققها في المناهج في جميع المراحل الدراسية

2-بناء المزيد من البرامج التعليمية التي تستند إلى أنشطة مبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة لما لها من أثر إيجابي في تعلم أطفال الروضة.

3- إجراء دراسات حول بناء تصور مقترح لتضمين معايير التنمية المستدامة في كتب التعليم الأساسي بخاصة والمناهج الدراسية بصفة عامة.

4- تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي رياض الأطفال ومعلمي الصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي وفق معايير التنمية المستدامة.

المراجع العربية

إسماعيل، محمد، مرسي، منال. (2009). *المدخل إلى رياض الأطفال (1)*. منشورات جامعة البعث، كلية التربية، حمص.

إسماعيل، محمد، مرسي، منال. (2011). *المدخل إلى رياض الأطفال (2)*. منشورات جامعة البعث، كلية التربية، حمص.

إسماعيل، محمد، هبة، سعد الدين. (2017). *المناهج في رياض الأطفال*. منشورات جامعة البعث، كلية التربية، حمص.

الباشا، وئام. (2020). دور مؤسسات ما قبل المدرسة في التنشئة الاجتماعية دراسة ميدانية في رياض الأطفال في محافظة دمشق. *مجلة جامعة البعث . المجلد 42*. العدد 51 ص 125. 174.

بهجات، ريم. (2021). مبادئ التنمية المستدامة ودورها في تنمية الريادة البيئية لدى طفل الروضة. *المجلة العربية لأخلاقيات المياه . المجلد 4*. العدد 3 ص111. 136.

جاد، منى. (2007). *التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقها*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحربي، سعود. (2019). *السياسيات التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم 2030، رؤية تحليلية*. المؤتمر 11الوزراء التربية والتعليم العرب، المنامة، مملكة البحرين.

الحديدي، علي. (1991). *في أدب الأطفال*. ط6، مكتبة الأنجلو المصرية.

حسين، كمال الدين. (1998). *فن رواية القصة وقراءتها للأطفال لمعلمات وأمناء المكتبات برياض الأطفال والمدارس الابتدائية*. الدار اللبنانية المصرية.

خضور، يوسف. (2009). *الروضة والمجتمع*. منشورات جامعة البعث، كلية التربية، حمص.

الدهان، محمد. (2018، ديسمبر 11.10). *دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة*. الملتقى الدولي حول: الجزائر وحتمية التوجه نحو الاقتصاد الأخضر لتحقيق التنمية المستدامة. جامعة قسنطينة، الجزائر.

رفيقة، يخلف. (2004). *رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

سلام، هدى. (2015). *صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال*. دار أمجد للنشر والتوزيع. عمان.

سميح أبو مغلي وآخرون.(2014).علم النفس الاجتماعي.ب ط. دار اليازوردي العلمية.عمان

صاصيلا، رانيا. (2010). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة جامعة دمشق . المجلد 26*. العدد3 ص235.280.

طنوس، منار. (2018). دور الخبرات اليومية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة في مدينة حمص من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة البعث . المجلد 42*.العدد 12، ص (45. 86).

عوض، حسني. (2015). دراسة تقويمية لبرامج رياض الأطفال في فلسطين في ضوء مبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات والمديرات. *مجلة جرش للبحوث والدراسات . المجلد 16*. العدد 1 ص 807. 837.

عثمان، علي. (2014). دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة، دراسة ميدانية. *مجلة جرس للبحوث والدراسات . المجلد 16*. العدد 1 ص 865.839.

علي، خضر. (2017). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة دمشق . المجلد33*. العدد 1 ص 390.357.

عدلي، عماد الدين. (2018). *التعليم من أجل التنمية المستدامة التحديات والفرص والدروس المستفادة*. الشبكة العربية للبيئة والتنمية (رائد).

عبد الحميد، الهام(2002): *المنهج الموازي وتنمية ثقافة التربية المدنية*، الشبكة العربية للتربية المدنية" التربية المدنية في الوطن العربي قضايا وإشكالات، مكتبة المحروسة، القاهرة.

الفرا، غنى فارس. (2016). *دوربرنامج قائم على النشاط القصصي في تنمية بعض السلوكيات الأخلاقية لدى طفل الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البعث.

القرقوطي، البشير. (2015). المستوى التعليمي وعلاقته بتحقيق التنمية المستدامة. *مجلة جرش للبحوث للدراسات . المجلد* 16. العدد 1، ص (339. 364).

الكندري، لطيفة. (2006، سبتمبر، 11.10). *التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير*. المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، القاهرة، مصر.

كليب، كليب. (2021، أبريل، 23). دور التربية في تحقيق التنمية المستدامة. *الأنباء*. https://archive.anbaaonline.com/?p=415226.

المغازي، إبراهيم. (2015). *في سيكولوجيا الإبداع*. عالم الكتب، القاهرة.

– الألمعي، علي عبده. (2018). *التعليم 2030 دليل التخطيط نحو المستقبل*. (ط2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مرسي، منال، مشهور، كندة. (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة الفتح . العدد* ***48***، ص (355. 373).

هجيرة، حلوي، أمينة، بوقطاية. (2016). *دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل إجتماعياً* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مستغانم، الجزائر.

هادي أحمد فراجي وموسى عبد الكريم أبو سل.(2006). الأنشطة القصصية والمهارات التعليمية.ط1. دار الكنوز المعرفية للنشر والتوزيع. الاردن

وطفة، أسعد. (2018). التربية على التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة والتنمية*، العدد 31، ص (169. 190).

اليونسكو. (2012). *التربية من أجل التنمية المستدامة*، ترجمة الدكتورة حنان عبد الله عنقادي، السعودية.

المراجع الأجنبية

Butterworth, Diana. (2014). *What to expect in preschool: social studies.* https://www.greatschools.org/gk/articles/your-/preschooler-and-social-studies.

Center for global development. (2006). *Education and the development world: why is education essential for development title*. Washington, D.C.

Cengizoglu, Secil. (2013). *Investigating potential of education for sustainablebdevelopment program on preschool children's perceptions about human–environment interrla tionship*.Master of science, Middle east technical university.

Engdahl,Ingrid. (2015). Early childhood education for sustainability: the OMEP world project. Spring science, Business Midia Dordrecht.

Ozturk, Deniz. (2012*).* Preschool children's ideas on sustainable development: how preschool children preceive three pillars of sustainability with the regard to 7R*. Middle east technical university.

Prince, C. (2011). *Sowing the seeds. Education for sustainability within the early years curriculum*. European early childhood education research journal, 18 (3), 273-284. Retrieved from EBSCO host.

Pramling, Ingrid. (2017). How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world. *International Journal of early childhood, 43, 103- 118.*

Staak, Jill. (2021). *25 fun and free kindergarten science activities for buding scientists.* https://www.weareteachers.com/kindergarten-science-activities.

Wang, Guangheng. (2019). *Exploring education for susyainable development in a Chinese kindergarten: an action research*. ECNU review of education, vol. 2 (4) (489_ 514).

دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

الباحث: د. عدنان عبود – كلية التربية – جامعة االلبعث

ملخص

هدف هذا البحث إلى تعرف دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، وأثر بعض المتغيرات في ذلك. ومن أجل تحقيق أهداف البحث جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تكونت من (26) عبارة توزعت على أربعة أبعاد، أما عينة البحث فقد تكونت من (395) مُعلماً ومُعلمة، و(41) مُوجهاً تربوياً ومُوجهة في محافظة حمص. وكان من أهم نتائج البحث:

- جاءت دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين مرتفعاً بالنسبة للبعدين (الوعي الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية)، ومتوسطاً بالنسبة للبعدين (مهارة إدارة الذات، حل المشكلات واتخاذ القرارات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية وفق متغير الوظيفة لصالح المُوجهين التربويين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية وفق متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: التعليم الوجداني والاجتماعي، مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الأولى، المهارات الحياتية.

The role of emotional and social education curricula for the basic education stage (first cycle) in developing life skills from the point of view of teachers and educational counselors.

Abstract

The aim of this research is to identify the role of emotional and social education curricula for the basic education stage (the first cycle) in developing life skills from the point of view of teachers and educational counselors, and the impact of some variables on that. In order to achieve the objectives of the research, the analytical descriptive approach was used by designing a questionnaire consisting of (26) phrases distributed on four dimensions. As for the research sample, it consisted of (395) male and female teachers, and (41) educational supervisor in Homs governorate. Among the most important search results were:

- The role of emotional and social education curricula for the basic education stage (the first cycle) in developing life skills from the point of view of teachers and educational counselors was high with regard to the two dimensions (social awareness, social relations), and medium with respect to the two dimensions (self-management skill, problem-solving and decision-making).
- There are statistically significant differences with regard to the role of emotional and social education curricula in developing life skills according to the job variable in favor of educational counselors.
- There are no statistically significant differences with regard to the role of emotional and social education curricula in developing life skills according to the variables of academic qualification and number of years of experience.

Keywords: emotional and social education, basic education stage, first cycle, life skills

- مقدمة:

شهد العصر الحالي تطورات واسعة شملت مختلف مجالات الحياة، وترافقت هذه التطورات مع تعدد مصادر المعرفة وتنوعها، وأصبح من الصعب على المؤسسات التربوية والتعليمية الإحاطة بكل هذه المعارف وتزويد المتعلمين بها، وبناء على ذلك فقد سعت مُعظم الدول إلى الاهتمام بمناهجها وتطويرها، من خلال التركيز على إكساب المتعلمين المهارات الحياتية بحيث يصبح المتعلم قادراً على التعامل مع المشكلات اليومية من جهة، ومواجهة التحديات التي تفرزها التطورات العلمية والتغيرات المتسارعة من جهة ثانية.

فقد جاء في وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية أن من أهداف المنهاج تنمية المهارات الحياتية وتوظيفها في حياة المتعلم اليومية، واكتساب مهارات العمل وعاداته الإيجابية، واحترام قيمة الوقت، و تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الحفاظ على البيئة والممتلكات العامّة، وإكساب مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي الفعّال والعمل ضمن فريق (وزارة التربية، 2016، ص 19)، إذ إن "اعتماد نهج المهارات الحياتية باعتباره منهجية تفاعلية وتعليمية تركز على نقل المعرفة، وتشكل الاتجاهات، وتطور مهارات التعامل مع الآخرين، يساهم في تعزيز قدرة الأطفال والشباب على تحمل مسئولية اتخاذ خيارات صحيحة، ومقاومة الضغوط السلبية، وتجنب السلوكيات المحفوفة بالمخاطر، خصوصاً مع الاستخدام المتزايد لتكنولوجيا المعلومات وأدوات الاتصال" (علي، 2014، 8). وبالتالي تساعد المهارات الحياتية الفرد في معرفة إمكانياته، وإدراك ذاته، وتحقق الثقة بالنفس، وتنمي التفاعل الاجتماعي، والاتصال الجيد مع الآخرين، إضافة إلى أنها تكسب الفرد القدرة على تنفيذ الأعمال بيسر وسهولة.

وقد أكدت توصيات العديد من المؤتمرات مثل الملتقى التشاوري الإقليمي الذي عقدته منظّمة الأمم المتحدة للطفولة في عام (2016)، و مؤتمر "اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (ألمانيا،2009)، و مبادرة تعليم المهارات الحياتية

والمواطنة الصادرة عن اليونيسف على تعزيز مكانة التربية في تنمية المهارات الحياتية في مناهج التعليم ومضامينه وأنشطته في شكله النظامي وغير النظامي.

ونظراً لأن هذه المهارات تشمل مختلف ميادين الحياة، فلابد من دمجها في مناهج التعليم بشكل متكامل، ونتيجة الاختلافات في الأنظمة التعليمية وفي البيئات التعليمية بين الدول، كان لابد من مواءمة هذه المهارات لتتناسب مع كل نظام تربوي، وعدم الأخذ بها كحزمة جاهزة.

وعلى الرغم من أن تلك المهارات يمكن دمجها في العديد من المناهج الدراسية، إلا أن مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي من أبرز المناهج التي يمكن أن تنمي تلك المهارات، إذ تهدف مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي إلى تطوير الوعي الذاتي والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة بوجه عام، مع استخدام الوعي الاجتماعي ومهارات التعامل مع الآخرين، لتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، وتنمية مهارات اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، إذ تعمل تلك المهارات والخصائص على تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

1- مشكلة البحث:

اتخذت وزارة التربية العديد من الإجراءات بهدف تطوير العملية التربوية والتعليمية في الجمهورية العربية السورية، وكان من أبرز تلك الإجراءات تطوير المناهج التربوية، إذ تم تطوير محتوى تلك المناهج، كما تم إضافة مناهج دراسية جديدة عليها بهدف إكساب المتعلمين معلومات ومعارف ومهارات تواكب التطويرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، إذ تم إضافة مادة التعلم الوجداني والاجتماعي لمناهج التعليم في العام 2021، إذ تهدف هذه المادة بحسب وزارة التربية إلى تطوير شخصية الطالب وبنائها عبر إكسابه المعرفة، والمهارات وتطبيقها، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وتحسين سلوكه ومهاراته، ومساهمته في تكوينه الأكاديمي، وتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية، وإكسابه العديد من المهارات الحياتية.

وقد بينت نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الشكري (2015)، والزعبي (2016)، وجمال الدين (2020)، ومحمد وعلي (2021)، والسيسي والحارثي (2022)

على أن مناهج التعليم الوجداني تقوم بدور مهم في إكساب المتعلمين العديد من المهارات الحياتية كما بين دليل مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي السوري أن هذا المنهاج يهدف إلى إكساب المتعلمين العديد من المهارات الحياتية أبرزها مهارات إدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

إلا أنه من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي فقد لاحظ قلة اهتمام بعض المعلمين بتدريس الأنشطة العملية المصاحبة لمنهاج التعلم الوجداني والاجتماعي، إذ يتم تدريسها بشكل نظري، ويتم إغفال الأنشطة التي تكسب المتعلمين المهارات الحياتية.

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين؟**

1- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- لفت نظر المعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى إلى دور منهاج التعلم الوجداني والاجتماعي في إكساب المتعلمين المهارات الحياتية.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في تقييم منهاج التعلم الوجداني والاجتماعي فيما يتعلق بدورها في إكساب المتعلمين المهارات الحياتية، ولاسيما أنها من المناهج الحديثة والتي لابد من تقييمها بشكل مستمر، ما يساعد مصممي المناهج على تطويرها.

2- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد ما يأتي:

- دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة إدارة الذات.
- دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة الوعي الاجتماعي.

- دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة العلاقات الاجتماعية.
- دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغيرات (الوظيفة، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

3- أسئلة البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة إدارة الذات؟
- ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة الوعي الاجتماعي ؟
- ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة العلاقات الاجتماعية ؟
- ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية حل المشكلات واتخاذ القرارات ؟

4- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة

نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير الوظيفة (معلم، موجه تربوي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير عدد سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير المؤهل العلمي.

5- متغيرات البحث:

تتمثل المتغيرات المستقلة بـ:

- الوظيفة (معلم، موجه تربوي).
- عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).
- المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).

أما المتغيرات التابعة فتتمثل بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية.

6- حدود البحث:

- الحدود العلمية: دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية (مهارة إدارة الذات، مهارة الوعي الاجتماعي، مهارة العلاقات الاجتماعية، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2022).
- الحدود البشرية: المعلمين والموجهين التربويين.
- الحدود المكانية: محافظة حمص.

7- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع بيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118)، وتم استخدام هذا المنهج من خلال تصميم الاستبانة وتطبيقها على عينة من المعلمين والموجهين التربويين بهدف تحديد دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **منهاج التعليم الوجداني والاجتماعي:**

هو العملية التي من خلالها يكتسب المتعلمون المعارف والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة عواطفهم، وقدراتهم على وضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وإنشاء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسئولة، والتعامل مع الحالات الشخصية على نحو فاعل وإيجابي مع الآخرين(المصري و عيسى، 2018، ص 164)، وتعرف إجرائياً بأنها المناهج المتعلقة بمادة التعلم الوجداني والاجتماعي التي أضيفت على المناهج السورية بهدف تدريسها في الحلقة الأول من مرحلة التعليم الأساسي.

المهارات الحياتية: تعرف بأنها السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة، وتحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، والقدرة على التفكير الابتكاري (شحاتة والشرقاوي، 2018، 34). وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من القدرات والسلوكات تتمثل بـ (مهارات إدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات واتخاذ القرارات).

- **مرحلة الحلقة الأولى " تعريف إجرائي":**

تتحدد بالصفوف من الأول إلى السادس من مرحلة التعليم الأساسي وهي مرحلة مجانية وإلزامية.

8- دراسات سابقة:

- **دراسة Chamba (2009) في ملاوي بعنوان:**
- دراسة تقويمية عن تطبيق المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية العامة ملاوي "القسم التربوي الجنوبي الشرقي"

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق برنامج المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية العامية كمادة منفصلة، وتقويم المحتوى المقرر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة (40) مدرسة، واستخدمت الدراسة الاستبانة وتحليل المحتوى والملاحظة الصفية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة، وكفاية تدريب المعلمين على تقديم المادة، ووجود تكامل بين موضوعات المهارات الحياتية مع المواد الأخرى.

- **دراسة الشكري (2015) في ليبيا بعنوان: دور المهارات الوجدانية في التوافق مع التغيرات المحيطة: الاتجاه نحو التغيرات السياسية في ليبيا انموذجاً**

هدفت هذه الدراسة إلى رصد مستوى المهارات الوجدانية مع الاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي نحو التغيرات المجتمعية في ليبيا ودراسة هذه التغيرات على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الخمس. وهدفت أيضاً إلى التعرف على مدى إسهام المهارات الوجدانية في التأثير على التوافق مع تلك التغيرات. وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً جوهرية بين ذوي الاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي لصالح عينة ذوي الاتجاه الإيجابي في المهارات الآتية: التعاطف وإدارة الانفعالات، وكذلك المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية. وتم التوصل أيضاً إلى أن متغيرات التعاطف والمهارات الاجتماعية وكذلك إدارة الانفعالات والوعي بالذات لها إسهام معنوي)، في حين لم يسهم متغير الدافعية الذاتية في التوافق مع التغيرات المجتمعية بمستوى معنوي.

- **دراسة Lee (2017) بعنوان: إصلاح المناهج الدراسية والهياكل الداعمة في المدارس: تحديات تخطيط المهارات الحياتية لطلاب المدارس الثانوية** في الصين.

هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة إصلاحات المناهج الدراسية والهياكل الداعمة في المدارس واستكشاف تحديات تخطيط المهارات الحياتية لطلاب المدارس الثانوية في الصين مع إشارة خاصة إلى هونغ كونغ. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مراجعة الأدبيات والأمثلة من هونغ كونغ والصين، وتوصلت الدراسة إلى أنه على أن تطوير المناهج الدراسة في هونغ كونغ ركز بشكل كبير على أنشطة التعليم والتطوير المهني (الوظيفي) والتعليم الوظيفي وتعليم تخطيط الحياة، وإكساب الطلاب المهارات الحياتية التي تساعدهم على النمو المهني مستقبلاً.

- **دراسة الزعبي (2016) في سورية بعنوان: تصور مقترح لتضمين مفاهيم التربية الوجدانية ومبادئها في المنهج التكاملي لطفل الروضة : دراسة ميدانية في محافظة دمشق.**

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور لتضمين مفاهيم التربية الوجدانية ومبادئها في المنهج التكاملي لطفل الروضة واستخدمت المنهج الوصفي التّحليلي، واعتُمدت استبانة كأداة للدراسة، وتألفت عينة الدراسة من شقّيْن: الأول، المادّة العلمية؛ وتم اختيار دليل المعلّم للفئة الثالثة كعينة للتّحليل؛ والثاني، عينة عشوائية بسيطة، مكوّنة من 120 معلّمة من المعلمات العاملات في رياض الأطفال في محافظة دمشق. أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، كانت أهمها وجود فروق بين متوسطات درجات استجابات معلّمات رياض الأطفال نحو مفاهيم التربية الوجدانية ومبادئها تُعزى إلى متغير تبعية الروضة، لصالح معلّمات رياض الأطفال العامّة. ووفق متغير المؤهل العلّمي والتّربوي، لصالح معلّمات رياض الأطفال ذوات المؤهل (دبلوم تأهيل تربوي). ووفق متغير الخبرة العملية، لصالح معلّمات رياض الأطفال ذوات الخبرة العملية من 5 إلى 10 سنوات.

- **دراسة جمال الدين (2020) في مصر بعنوان: التعلم الوجداني والاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة.**

هدفت هذه الدراسة إلى دور التعلم الوجداني والاجتماعي في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين وفي جودة الحياة في مجتمع المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وبينت نتائج الدراسة أن التعلم الوجداني والاجتماعي يسهم في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين واليت من أبرزها المهارات المرتبطة بالثورة الرقمية والتعلم الذاتي والمهارات الحياتية. كما بينت نتائج الدراسة أن مهارات القرن الحادي والعشرين يسهم في جودة الحياة في المجتمعات المعاصرة وما بعد تحولات الثورة الصناعية الرابعة، فجودة الحياة من ملامحها السعادة ولذا فهي شعور إيجابي يرتبط بالنفس والروح والانتماء الذي يعشر به الإنسان حين يكون الحالة العقلية والوجدانية والاجتماعية والجسدية قد تمت تلبية احتياجاتها.

- **دراسة الشال (2021) في مصر بعنوان: متطلبات تحقيق التربية الوجدانية بمدارس التعليم الابتدائي" دراسة تحليلية "**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق التربية الوجدانية بمدارس التعليم الابتدائي في مصر، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات النظرية المتعلقة بالتربية الوجدانية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع التربية الوجدانية في جميع المدارس الابتدائية ليس على المستوى المطلوب خاصة أن سلوكيات التلاميذ مازالت بعيدة عن القيم والمبادئ والأخلاق التي تطمح المناهج المصرية لتأصيلها في شخصياتهم، وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمتطلبات تحقيق التربية الوجدانية بمدارس التعليم الابتدائي.

- **دراسة محمد وعلي (2021) بعنوان: التربية الوجدانية كمدخل لتحقيق متطلبات البيئة المدرسية الآمنة "تصور مقترح".**

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق متطلبات البيئة المدرسية الآمنة في ضوء مدخل التربية الوجدانية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال تحليل البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن تطبيق البيئة المدرسية الآمنة يحتاج إلى تربية وجدانية تقوم على فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والسلوكية، كما قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتفعيل دور التربية الوجدانية كمدخل لتحقيق متطلبات البيئة المدرسية الآمنة.

دراسة السيسي والحارثي (2022) بعنوان: الدور المتوقع لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمواجهة تحديات العصر الرقمي على التربية الوجدانية.

هدفت الدراسة إلى تحديد الدور المتوقع لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمواجهة تحديات العصر الرقمي على التربية الوجدانية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنمطه التحليلي لتحليل وتشخيص بعض جوانب التربية الوجدانية في مراحل التعليم العام، والمنهج الاستنباطي لاستخلاص ووصف تداعيات العصر الرقمي على التربية الوجدانية ومن ثم وصف الدور المتوقع للمدرسة لمواجهة تلك التحديات، وتداعياتها على التربية الوجدانية بمدارس التعليم العام، وقد بينت نتائج الدراسة أن الأدوار المتوقعة للمدرسة في مواجهة تحديات العصر الرقمي تتجلى في عدة عناصر أولها الأهداف التربوية التي يجب أن تتوازن معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، كما أن المناهج وطرق التدريس لها دور كبير يتضح في مضامينها، ومحتواها الذي يدعم التربية الوجدانية وفق أساليب التدريس المناسبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التربية الوجدانية ودورها في إكساب المتعلمين المهارات الحياتية في دول متعددة عربية وأجنبية، إلا أن معظم تلك الدراسات تناولت أهمية التربية الوجدانية من خلال أسلوب مراجعة البحوث والأدبيات النظرية السابقة، وبالتالي تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع، ومن حيث المنهج، واختلف عنها من حيث الأهداف، والأداة، والعينة. ولاسيما الموجهين التربويين.

9-الإطار النظري:

9-1- أهمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية:

كل فرد يحتاج للمهارات الحياتية من اجل أداؤه الشخصي واليومي، ففي ظل بيئة متغيرة باستمرار، فإن وجود المهارات الحياتية جزء من القدرة على مواجهة تحديات الحياة، وتتجلى أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للطلاب ولاسيما بعد مرحلة التعليم الأساسي في النقاط الأتية:

- البحث عن طرق جديدة للتفكير وحل المشكلات.
- تحليل الخيارات، واتخاذ القرارات، وفهم الطلبة لماذا قد يتخذون خيارات معينة خارج صفوف الدراسة.
- تمكن من العمل بشكل جيد كجزء من فريق.
- تنمي القدرة على التكيف مع بيئات العمل المختلفة (الطويرقي، 2017، 19-20).
- تساعد الطالب على الربط بين الدراسة النظرية، والتطبيق العملي.
- تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، وتنمي لديهم الثقة بالنفس وحس المسؤولية.
- تحقق التكامل بين المدرسة والمجتمع(العمري، 2013، 4).
- تعطي الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل خاصة في هذا العصر الذي يتسم بانفجار معرفي ومعلوماتي وتكنولوجي متلاحق. الأمر الذي

يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتعامل بفاعلية مع هذه المتغيرات من خلال تدريبهم على العديد من المهارات.

- يكتسب المتعلم خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتعطي للتعلم معنى، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطها بواقعهم، كما تزودهم بطرائق للحصول على المعلومات ذاتيًا من مصادرها الأصلية، كما تكسب الفرد إحساسًا بالمشكلات المجتمعية والرغبة في حلها (عياد وسعد الدين، 2010، 184)

9-2- أهداف المهارات الحياتية في المناهج الدراسية:

يمكن تلخيص الأهداف الخاصة بالمهارات الحياتية في المناهج الدراسية في الآتي:

- التعامل مع الأقران بشكل ايجابي .
- تقدير أهمية ترشيد الاستهلاك و المحافظة على الموارد .
- تطوير مهارات تنظيم الوقت بطرق مفيدة.
- اكتساب مهارات أساسية في التغذية الصحية.
- الاعتناء بالنظافة الشخصية و اختيار الملابس.
- ممارسة إجراءات الأمن و السلامة في التعامل مع المركبات و طرق الموصلات.
- تطوير مهارات حسن التصرف في المواقف الطارئة .
- تنمية مهارات الاستماع و الإلقاء ، و طرح التساؤلات، و كتابة التقارير.
- اكتساب مهارات يدوية أساسية .
- التمييز في صلاحية الأغذية لاستخدام الإنسان .
- تنمية مهارة اتخاذ القرار و مهارة حل المشكلات.
- اكتساب مهارات المذاكرة الجيدة.
- اكتساب المبادئ الصحية السليمة للتعامل مع الإصابات .
- معرفة مفهوم خدمة المجتمع، و اكتساب مهارات الاستخدام الجيد للمرافق العامة.

- اكتساب مهارات التفكير الناقد في مواقف حياتية (عبد الله العظيم ومحمود، 2018، ص 55).

- **أهداف مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي في الجمهورية العربية السورية:**

يهدف التعلم الوجداني والاجتماعي في الجمهورية العربية السورية إلى:

- تعزيز التنمية الشاملة للمتعلمين من خلال التنظيم الذاتي، والمثابرة والتعاطف.
- إكساب المتعلمين قاعدة معرفية لمجموعة من المهارات وعادات العمل والقيم اللازمة لعمل له معنى طوال الحياة.
- إكساب مهارات تساعد المتعلمين على إدارة أنفسهم، من خلال تنظيم سلوكه
- إكساب المهارات التي تساعد المتعلمين على العيش مع الآخرين، من خلال علم التعاطف والتعاون والاستماع وحل النزاعات
- تنمية إحساس المتعلم بقيمة الذات وجدارها والشعور بالفاعلية والتطلع للمسئولية اليومية والتحديات الحياتية.
- إكساب المهارات التي تساعد المتعلمين على إدارة المشاعر مثل الغضب والحزن والإحباط(وزارة التربية السورية، 2021).

10- الإطار العملي:

10-1-المجتمع الأصلي للبحث وعيناته:

شمل المجتمع الأصلي للمعلمين القائمين على رأس عملهم في محافظة حمص والبالغ عددهم (7576) معلماً ومعلمة، تم سحب العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وذلك بعد الرجوع إلى التوزيع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى المعتمد في مديرية التربية في محافظة حمص، ليكون عدد الاستبانات الموزعة (500) استبانة، تم استرجاع (422) استبانة منها، وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة بلغ العدد النهائي لعينة البحث (395) معلماً ومعلمة. وقد تم توزع العينة من خلال الطرائق الآتية:

- تعاون الموجهين التربويين: إذ قام بعض الموجهين بتوزيع الاستبانات في أثناء جولاتهم على المدارس التي يشرفون عليها.

- الدورات التدريبية على المناهج المطورة: إذ تم توزيع عدد من الاستبانات على المعلمين في أثناء تنفيذ الدورات التدريبية على المناهج المطورة، وهذه الدورات تنفذ كل يوم سبت في عدد من المراكز التدريبية في المدينة.
- التوزيع المباشر للاستبانات من خلال زيارة الباحث الميدانية للمدارس.
- **الموجهين التربويين:**

بلغ المجتمع الأصلي للموجهين التربويين في مديرية التربية في محافظة حمص (72) موجهاً وموجهة، وقد تكونت عينة البحث النهائية من (41) موجهاً وموجهة.

10-2-أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبانة جرى تصميمها من خلال الاستناد إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، وبعد ذلك جرى عرضها على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة البعث للتحقق من صدقها، وارتباطها بموضوع البحث، وسلامة عبارتها، ويوضح الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها.

الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على أبعادها

م	البعد	أرقام العبارات	المجموع
1	مهارة إدارة الذات	7-1	7
2	الوعي الاجتماعي	12-8	5
3	العلاقات الاجتماعية	17-13	5
4	حل المشكلات واتخاذ القرارات	26-18	9

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال مفتاح التصحيح الآتي:

الجدول (2) معيار تفريغ لاستجابات أفراد العينة

الاستجابة في المقياس	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
الدرجة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

وبهدف تحديد درجة الموافقة تم استخدام قانون طول الفئة، إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في المقياس – أصغر قيمة في المقياس)

على عدد الفئات (5-1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.79	من 1.8 إلى 2.59	من 2.6 إلى 3.39	من 3.4 إلى 4.19	من 4.2 إلى 5
التقدير	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

التحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

جرى التحقق من صدق الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة من خارج العينة النهائية للبحث، بلغت (20) معلماً، و(7) موجهين، ويوضح الجدول (4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

الجدول (4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

(n = 27)

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.740	**14**	**0.671
2	**0.660	**15**	**0.711
3	**0.824	**16**	**0.699
4	**0.852	**17**	**0.572
5	**0.689	**18**	**0.758
6	**0.737	**19**	**0.572
7	**0.753	**20**	**0.839
8	**0.639	**21**	**0.630
9	**0.639	**22**	**0.785
10	**0.664	**23**	**0.719
11	**0.731	**24**	**0.666
12	**0.585	**25**	**0.757
13	**0.639	**26**	**0.739

**دال باتجاهين عند 0.01

يتبين من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجات على كل عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه موجبة وذات دلالة إحصائية، ما يدل على صدق البناء الداخلي للاستبانة.

كما تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (5) ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

البُعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط	معامل الثبات
مهارة إدارة الذات	0.855	0.452	0.623
الوعي الاجتماعي	0.831	0.551	0.711
العلاقات الاجتماعية	0.835	0.611	0.759
حل المشكلات واتخاذ القرارات	0.843	0.632	0.775

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية أكبر من (0.6) ما يديل على ثبات نتائج الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

11- نتائج البحث:

- الإجابة عن السؤال الأول: ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة إدارة الذات؟

بهدف الإجابة عن السؤال الأول جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والموجهين التربويين على عبارات البُعد الأول من الاستبانة والجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات البُعد الأول

مهارة إدارة الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1) تحديد أهداف تتناسب مع إمكانات وقدرات المتعلم	3.11	0.35	متوسطة
2) التعامل مع العواطف والمشاعر وضبطها على نحو مناسب	2.45	0.96	منخفضة
3) تأخير إشباع الرغبات لتحقيق أهداف محددة	2.32	0.28	منخفضة
4) وضع خطة لتحقيق الأهداف المحددة	2.56	0.21	منخفضة
5) تحديد الأوليات اللازمة لتحقيق الأهداف	2.63	0.46	متوسطة
6) إدارة الوقت واستغلاله على النحو الأمثل	2.85	0.18	متوسطة
7) الابتعاد عن العادات المضرة والسيئة	3.95	0.35	مرتفعة
المتوسط الحسابي للبُعد الأول	2.84	0.40	**متوسطة**

يتبين من الجدول (6) أن درجة مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) تنمية المهارات الفرعية لمهارة إدارة الذات قد تراوحت بين المنخفضة والمتوسطة، باستثناء "الابتعاد عن العادات المضرة والسيئة" فقد جاءت بدرجة مرتفعة، كما يتبين أن المتوسط الحسابي للبُعد الأول قد بلغ (2.84)، ما يعني أن دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة إدارة الذات قد جاء بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسببين؛ الأول قلة الأنشطة التعليمية التي تشير بشكل صريح إلى مهارة إدارة الذات، والثاني قلة تطبيق تلك الأنشطة من قبل المعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة الوعي الاجتماعي ؟**

بهدف الإجابة عن السؤال الثاني جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والموجهين التربويين على عبارات البُعد الثاني من الاستبانة والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات البُعد الثاني

الوعي الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8) مراعاة مشاعر الآخرين	3.55	0.35	مرتفعة
9) احترام آراء الآخرين	3.85	0.54	مرتفعة
10) الحوار الهادف مع الآخرين	3.96	0.21	مرتفعة
11) تقدير الاختلاف بالآراء	3.47	0.66	مرتفعة
12) التعبير عن المشاعر أو الآراء بوضوح وثقة	3.89	0.44	مرتفعة
المتوسط الحسابي للبُعد الثاني	3.74	0.44	مرتفعة

يتبين من الجدول (7) أن جميع المهارات الفرعية لمهارة الوعي الاجتماعي قد جاءت بدرجة مرتفعة، كما يتبين أن المتوسط الحسابي للبُعد الثاني قد بلغ (3.74)، ما يعني أن دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة الوعي الاجتماعي قد جاء بدرجة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة ولاسيما دراسة الشكري (2015)، وجمال الدين (2020) على أن مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي تقوم بدور مهم في تنمية الوعي الاجتماعي لدى المتعلمين من خلال إكسابهم مهارات التواصل البناء مع الآخرين واحترام آرائهم ومشارعهم وتقدير الاختلاف معهم، كما تساعد تلك المناهج على إكساب المتعلمين ثقافة الحوار ومهارته ما ينعكس بشكل إيجابي على الوعي الاجتماعي لديهم.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة العلاقات الاجتماعية ؟**

بهدف الإجابة عن السؤال الثالث جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والموجهين التربويين على عبارات البُعد الثالث من الاستبانة والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات البُعد الثالث

مهارة العلاقات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
13) التعامل مع ردود أفعال الآخرين الانفعاليّة بشكل مناسب	3.15	0.25	متوسطة
14) العمل ضمن فريق لإنجاز مشروع أو تحقيق أهداف محددة	3.85	0.97	مرتفعة
15) المناقشة والتفاوض لإيجاد حل للصراعات	3.05	0.99	متوسطة
16) تقديم المساعدة وطلبها عند الحاجة	3.65	0.36	مرتفعة
17) تبادل المعلومات والخبرات بما يحقق أهداف مشتركة	3.55	0.85	مرتفعة
المتوسط الحسابي للبُعد الثالث	**3.45**	**0.68**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (8) أن المهارات الفرعية لمهارة العلاقات الاجتماعية قد جاءت بدرجة مرتفعة بالنسبة لثلاث مهارات فرعية هي (العمل ضمن فريق لإنجاز مشروع أو تحقيق أهداف محددة، تقديم المساعدة وطلبها عند الحاجة، تبادل المعلومات والخبرات بما يحقق أهداف مشتركة) ومتوسطة بالنسبة لمهارتين هما (التعامل مع ردود أفعال الآخرين الانفعاليّة بشكل مناسب، المناقشة والتفاوض لإيجاد حل للصراعات)، كما يتبين أن المتوسط الحسابي للبُعد الثالث قد بلغ (3.45)، ما يعني أن دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة العلاقات الاجتماعية قد جاء بدرجة مرتفعة، إلا أن قيمة المتوسط الحسابي في الحد الأدنى لمستوى المرتفع، وهي أقرب إلى المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على أهمية مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي في إكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية من خلال التعلم النشط وتنفيذ مشروعات مشتركة تكسبهم مهارات الاتصال والتواصل والعمل ضمن فريق.

- الإجابة عن السؤال الرابع: ما دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية حل المشكلات واتخاذ القرارات ؟

بهدف الإجابة عن السؤال الرابع جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والموجهين التربويين على عبارات البُعد الرابع من الاستبانة والجدول (9) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات البُعد الرابع

حل المشكلات واتخاذ القرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
18) التعامل مع الصعوبات اليومية علة أنها مشكلات يمكن حلها	2.65	0.61	متوسطة
19) التحديد الدقيق للمشكلة	2.85	0.6	متوسطة
20) جمع معلومات عن مشكلة معينة باستخدام مصادر متعددة	2.63	0.6	متوسطة
21) تحديد أسباب المشكلة	2.71	0.59	متوسطة
22) استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات	3.15	0.65	متوسطة
23) وضع خيارات وحلول للمشكلة المطروحة	3.48	0.63	**مرتفعة**
24) المفاضلة بين خيارات أو بدائل عديدة	3.44	0.64	**مرتفعة**
25) اختبار حل المشكلة بشكل عملي	2.69	0.85	**متوسطة**
26) تحمل مسؤولية القرارات المتخذة	2.63	0.39	**متوسطة**
المتوسط الحسابي للبُعد الرابع	2.90	0.62	**متوسطة**

يتبين من الجدول (9) أن المهارات الفرعية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات قد تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، كما يتبين أن المتوسط الحسابي للبُعد الرابع قد بلغ (2.90)، ما يعني أن دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات قد جاء بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود بعض التباين في طبيعة الأنشطة التعليمية التي تنفذ في المدارس في أثناء تنفيذ مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي، وبالتالي تباينت درجة تضمين تلك الأنشطة تدريبات عملية على مهارة المشكلات واتخاذ القرارات .

اختبار فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير الوظيفة (معلم، موجه تربوي).**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث وفق متغير الوظيفة، وجرى استخدام اختبار (Independent Samples)، والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار Independent Samples وفق متغير الوظيفة

الُبعد	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم t	الدلالة الاحصائية
إدارة الذات	موجه	41	26.98	2.36	434	21.108	0.00
	معلم	395	19.13	2.25			
الوعي الاجتماعي	موجه	41	21.83	1.26	434	10.854	0.00
	معلم	395	18.17	2.12			
العلاقات الاجتماعية	موجه	41	21.49	1.14	434	11.292	0.00
	معلم	395	16.82	2.62			
حل المشكلات واتخاذ القرارات	موجه	41	29.85	2.03	434	29.621	0.00
	معلم	395	19.13	2.22			

يتبين من الجدول (10) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (Independent Samples) بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة أصغر من (0.05) ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير الوظيفة، وهذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهي فئة الموجهين التربويين، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الموجهين التربويين تكون نظرتهم مثالية أكثر للمناهج

التربوية، بينما المعلمين والمعلمات يميلون إلى النظرة الواقعية بحكم تطبيقهم المباشر للمنهاج؛ ومواجهتهم لبعض المعوقات أو الصعوبات في هذا التطبيق.

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير المؤهل العلمي.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب أنوفا (ANOVA) للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل العلمي، والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ANOVA) وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	الدلالة الاحصائية
إدارة الذات	معهد متوسط	62	19.47	2.47	بين المجموعات	19.76	2	9.88	0.95	0.39
	إجازة جامعية	269	19.84	3.37	داخل المجموعات	4491.79	433	10.37		
	دبلوم تأهيل	105	20.17	3.22	المجموع	4511.55	435			
الوعي الاجتماعي	معهد متوسط	62	18.45	2.25	بين المجموعات	1.99	2	1.00	0.19	0.83
	إجازة جامعية	269	18.57	2.34	داخل المجموعات	2324.89	433	5.37		
	دبلوم تأهيل	105	18.42	2.31	المجموع	2326.89	435			
العلاقات الاجتماعية	معهد متوسط	62	17.29	2.94	بين المجموعات	13.07	2	6.53	0.80	0.45
	إجازة جامعية	269	17.14	2.73	داخل المجموعات	3550.65	433	8.20		
	دبلوم تأهيل	105	17.55	3.13	المجموع	3563.71	435			
حل المشكلات واتخاذ القرارات	معهد متوسط	62	19.29	3.21	بين المجموعات	67.95	2	33.97	2.33	0.10
	إجازة جامعية	269	20.15	3.84	داخل المجموعات	6314.52	433	14.58		
	دبلوم تأهيل	105	20.61	4.09	المجموع	6382.47	435			

يتبين من الجدول (11) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة أكبر من (0.05) ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيق مناهج التعليم الوجداني الاجتماعي لا يتطلب مؤهلات علمية عالية بقدر ما يتطلب خبرة في المنهاج ذاته، من حيث محتواه وطرائق واستراتيجيات تدريسه، وتختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الزعبي (2016).

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق عدد سنوات الخبرة.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة وفق متغير عدد سنوات الخبرة ، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب أنوفا (ANOVA) للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سنوات الخبرة ، والجدول (12) يبين نتائج ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ANOVA) وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	الدلالة الاحصائية
إدارة الذات	أقل من 5	71	19.79	3.24	بين المجموعات	58.33	2	29.16	2.84	0.06
	من 5 إلى 10	186	19.49	2.95	داخل المجموعات	4453.22	433	10.28		
	أكثر من 10	179	20.29	3.44	المجموع	4511.55	435			
الوعي الاجتماعي	أقل من 5	71	18.54	2.43	بين المجموعات	0.68	2	0.34	0.06	0.94
	من 5 إلى 10	186	18.55	2.24	داخل المجموعات	2326.21	433	5.37		
	أكثر من 10	179	18.47	2.35	المجموع	2326.89	435			
العلاقات الاجتماعية	أقل من 5	71	17.75	3.10	بين المجموعات	24.78	2	12.39	1.52	0.22
	من 5 إلى 10	186	17.05	2.64	داخل المجموعات	3538.93	433	8.17		
	أكثر من 10	179	17.28	2.98	المجموع	3563.71	435			
حل المشكلات واتخاذ القرارات	أقل من 5	71	20.11	4.03	بين المجموعات	28.59	2	14.29	0.97	0.38
	من 5 إلى 10	186	19.87	3.23	داخل المجموعات	6353.88	433	14.67		
	أكثر من 10	179	20.43	4.30	المجموع	6382.47	435			

يتبين من الجدول (12) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) بالنسبة لجميع أبعاد الاستبانة أكبر من (0.05) ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين وفق متغير عدد سنوات الخبرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحداثة مناهج التعليم الوجداني الاجتماع؛ إذ طبقت لأول مرة في العام الدراسي (2022/2021)، وبالتالي لم يكن هناك تأثير يذكر لعدد سنوات الخبرة على آراء الموجهين التربويين والمعلمين حول تلك المناهج، وتختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الزعبي (2016).

- **المقترحات:**
- تطوير مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي بحيث تتضمن أنشطة تكسب المتعلمين مهارات الوعي الذاتي ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- إجراء دراسات أخرى بأسلوب تحليل المحتوى بهدف تقييم مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي في ضوء المهارات الحياتية.
- تنفيذ أنشطة لاصفية بالتعاون بين المعلم والمرشد الاجتماعي في المدارس في ضوء التعلم الوجداني والاجتماعي.
- توفير تقنيات التعليم اللازمة لتنفيذ الأنشطة المتضمنة في مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي.
- تضمين برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في كلية التربية محاضرات نظرية وعملية حول كيفية تطبيق مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي.
- تنفيذ دورات تدريبية مستمرة للمعلمين في الحلقة الأولى حول طرائق واستراتيجيات تطبيق مناهج التعلم الوجداني والاجتماعي.

المراجع العربية:

- جمال الدين، نادية يوسف. (2020). التعلم الوجداني والاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة. مجلة بحوث في التربية النوعية، العدد (37).
- درويش، محمود احمد.(2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة،، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الزعبي، وصال احمد. (2016). تصور مقترح لتضمين مفاهيم التربية الوجدانية ومبادئها في المنهج التكاملي لطفل الروضة : دراسة ميدانية في محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- السيسي، جمال أحمد؛ الاحرثي، محمد جاري.(2022). الدور المتوقع لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمواجهة تحديات العصر الرقمي على التربية الوجدانية، جامعة القاهرون مجلة العلوم التربوية، المجلد (29)، العدد (4).
- الشال، محمود مصطفي محمود. (2021). متطلبات تحقيق التربية الوجدانية بمدارس التعليم الابتدائي" دراسة تحليلية ". مجلة التربية"الأزهر". المجلد (40)، العدد (192).
- الشكري، مفتاح محمد عبد الرحمن. (2015). دور المهارات الوجدانية في التوافق مع التغيرات المحيطة: الاتجاه نحو التغيرات السياسية في ليبيا انموذجاً. مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، العدد (25).

- عبد العظيم صبري، عبد الله العظيم؛ محمود، حمدي أحمد.(2015). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- العمري، جمال فواز.(2013). مدى وعي طلبة الجامعة الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد 10.
- عياد، فؤاد إسماعيل سلمان؛ سعد الدين، هدى بسام محمد. .(2010). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ص174، 218.
- القيسي، ماجد أيوب.(2018). المناهج وطرائق التدريس. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- محمد، محمد سيد؛ علي، عزة أحمد صادق.(2021) . التربية الوجدانية كمدخل لتحقيق متطلبات البيئة المدرسية الآمنة "تصور مقترح". مجلة جامعو جنوب الوادي للعلوم التربوية، المجلد (4)، العدد (7).
- المصري، عامر؛ عيسى، إيهاب.(2018). الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الملتقى التشاوري الإقليمي الذي عقدته منظّمة الأمم المتحدة للطفولة، اليونسيف المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا. عمان، 2016/9/7م.
- مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة.(2009). بون، ألمانيا، 31 آذار – 2 نيسان، 2009م.

المراجع الأجنبية:

- Chamba, C.(2009). Evaluation Study On Implementation Of Life Skills Programme In Public Secondary School In Malawi: South Eastern Educational Division , Rize Uni-versity, Faculty of Education, Department of Elementary Education
- Lee, J. C. K. (2017). Curriculum reform and supporting structures at schools: challenges for life skills planning for secondary school students in China (with particular reference to Hong Kong). Educational Research for Policy and Practice, 16, 61-75.
-

الملحق (1) أداة البحث

استبانة موجهة إلى المعلمين والموجهين التربويين في مدارس الحلقة الأولى

يهدف هذا البحث إلى: تحديد دور مناهج التعليم الوجداني والاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين.

يرجى الإجابة على عبارات الاستبانة التي بين أيديكم من خلال وضع إشارة (✓) إلى جانب ما ترونه مناسباً .

البيانات الأساسية:

(ضع إشارة ✓ على الكلمة أو العبارة المناسبة).

الوظيفة:

☐ معلم

☐ موجه

المؤهل العلمي

☐ معهد متوسط

☐ إجازة جامعية

☐ دبلوم تأهيل تربوي

عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من خمس سنين

☐ من خمس إلى عشر سنين

☐ أكثر من عشر سنين

مهارة إدارة الذات	درجة تنمية منهاج التعليم الوجداني والاجتماعي للمهارة				
	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1) تحديد أهداف تتناسب مع إمكانات وقدرات المتعلم					
2) التعامل مع العواطف والمشاعر وضبطها على نحو مناسب					
3) تأخير إشباع الرغبات لتحقيق أهداف محددة					
4) وضع خطة لتحقيق الأهداف المحددة					
5) تحديد الأوليات اللازمة لتحقيق الأهداف					
6) إدارة الوقت واستغلاله على النحو الأمثل					
7) الابتعاد عن العادات السيئة					
الوعي الاجتماعي	درجة تنمية منهاج التعليم الوجداني والاجتماعي للمهارة				
8) مراعاة مشاعر الآخرين					
9) احترام آراء الآخرين					
10) الحوار الهادف مع الآخرين					
11) تقدير الاختلاف بالآراء					
12) التعبير عن المشاعر أو الآراء بوضوح وثقة					
العلاقات الاجتماعية	درجة تنمية منهاج التعليم الوجداني والاجتماعي للمهارة				
13) التعامل مع ردود أفعال الآخرين الانفعاليّة بشكل مناسب					
14) العمل ضمن فريق لإنجاز مشروع أو تحقيق أهداف محددة					

15) المناقشة والتفاوض لإيجاد حل للصراعات					
16) التعاون وتقديم المساعدة وطلبها عند الحاجة					
17) تبادل المعلومات والخبرات بما يحقق أهداف مشتركة					
حل المشكلات واتخاذ القرارات	درجة تنمية منهاج التعليم الوجداني والاجتماعي للمهارة				
18) التعامل مع الصعوبات اليومية علة أنها مشكلات يمكن حلها					
19) التحديد الدقيق للمشكلة					
20) جمع معلومات عن مشكلة معينة باستخدام مصادر متعددة					
21) تحديد أسباب المشكلة					
22) استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات					
23) وضع خيارات وحلول للمشكلة المطروحة					
24) المفاضلة بين خيارات أو بدائل عديدة					
25) اختبار حل المشكلة بشكل عملي					
26) تحمل مسؤولية القرارات المتخذة					

الملحق (2) أسماء مدارس التطبيق

علي بن أبي طالب	اسكندرونة
أبي تمام الطائي	جميل سرحان
ابي ذر الغفاري	الرقة
أحمد اسماعيل	ضرار بن الازور
أحمد عيسى الحسن	طارق بن زياد
أحمد فهد الأسعد	طلائع تشرين
أحمد المبارك	عبد الباسط عكاري
أحمد متعب الدرويش	عبد الوهاب الشواف
أديب العلي	القادسية
الارشاد	وليد النجار
أسامة بن المنقذ	آبل
الاستقلال	ياسر جنيدي
اسكندرونة	الياس نعمة
اشبيليا	المباركية الريفية
أم البنين	ابراهيم العلي
أم الخير البارقية	سليمان عباس بركات
أم سلمة المخزومية	عبد الرحمن الشعبان
البحتري	اسماعيل اسماعيل
بلقيس	محمود هنداوي
البيروني	محمد عامر الريفية
التضامن العربي	أم حارتين
الثورة	خربة الحمام
جميل سرحان	محمد محمود العلي
جميل عبد الله أسعد	قاسم اليونس
الجولان	عيون حسين الجنوبي
الحرية	هلال حسين
حسان بن ثابت	الصايد
حسن متعب المحيميد	غلوة الزكم
حسين جراد	محمد علي الزرير
حطين	مصطفى الخالد
حمزة محمد حمزة الريفية	جمعة البياعي

الملحق (3) أسماء السادة المحكمين مرتبة أبجدياً

الاسم	الكلية	الجامعة
د. ربا التامر	التربية	البعث
د. فريال حمود	التربية	البعث
أ.د. محمد اسماعيل	التربية	البعث
د. يحيى عبارة	التربية	البعث

تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص

إعداد : طالبة الماجستير: ميادة علي علي

إشراف : أ. د. منى كشيك – أستاذ في قسم أصول التربية كلية التربية

جامعة دمشق

الملخص

هدف البحث إلى معرفة واقع الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص، الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لعدة متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال استبانة تم تطبيقها على جميع الموجهين الاختصاصيين البالغ عددهم(73) موجهاً وموجهة. وقد توصلت إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الكلمات المفتاحية: الأداء التعليمي، مدرسي مرحلة التعليم الثانوي، الموجهين الاختصاصيين.

Evaluating the educational performance of secondary school teachers from the viewpoint of specialized counselors in the city of Homs

Summary

The aim of the research is to know the reality of the educational performance of secondary school teachers from the viewpoint of the specialist mentors in the city of Homs, the differences between the average scores of the specialist mentors' responses about evaluating the educational performance of secondary school teachers in the city of Homs according to several variables (sex, educational qualification, years of experience) . The researcher used the descriptive method, through a questionnaire that was applied to all (73) professional mentors. It has reached the following results:

-There are no statistically significant differences between the mean scores of the specialist mentors' answers about evaluating the educational performance of secondary school teachers in the city of Homs, according to the gender variable (male, female).

-There are no statistically significant differences between the

mean scores of the specialist mentors' answers about evaluating the educational performance of secondary school teachers in the city of Homs according to the educational qualification variable (institute, university degree, educational qualification diploma, postgraduate studie).

-There are no statistically significant differences between the mean scores of the specialist mentors' answers about evaluating the educational performance of secondary school teachers in the city of Homs according to the variable of years of experience (less than 5 years, 5-10 years, and more than 10 years).

Keywords: educational performance, secondary school teachers, specialist mentors.

مقدمة:

يشهد العالم تطورات شملت جوانب الحياة المختلفة وخاصة النظام التعليمي وظهرت الحاجة إلى إعداد الإنسان القادر على مسايرة التغيرات وتنميته مهنياُ لكي يواكب التحديات المعاصرة، حيث يعد المعلم أهم المكونات الرئيسة في العملية التربوية وله دور كبير في نهضة المجتمع وتحقيق التقدم والازدهار وهو قائد العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة.

وعلى المعلم أن يكوّن علاقات إنسانية "وعلى المعلم أن يمتلك الخبرة الكافية والمهارة الدقيقة في التواصل مع المتعلمين، وإقامة علاقات إنسانية طيبة معهم، إضافة إلى القدرة على التواصل مع الآخرين من زملائه في المدرسة وإداريين وأولياء الأمور" (الحجي، 2015، 51). ويتعرّف أيضاً على المهام والمسؤوليات الخاصة بالوظيفة ومتابعة المستجدات وتحمل المسؤولية وإنجاز الأعمال في وقتها المحدد.

" ويعد المعلم أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بشكل كبير في إعداد أفراد المجتمع وتنشئتهم وتربيتهم تربية سوية، وتشكيل عقولهم وتكوين شخصياتهم، وغرس القيم وتنميتها، والاتجاهات المرغوبة فيهم، كي يصبحوا أفراداً فاعلين يسهمون في تقدم المجتمع وتطوره" (داغر وآخرون، 2017، 113).

وعلى المعلم ضرورة امتلاك مهارات الأداء التعليمي من أجل تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، حيث لم تعد مسؤوليته نقل المعرفة إلى المتعلمين فحسب بل تغير دوره لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم ليتمكنوا من مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة.

لذلك أكد (المؤتمر التربوي الدولي الأول، 2017) على أهم التطورات التربوية العالمية والإقليمية في مجال الارتقاء بكفاءة التعليم من خلال تطوير أداء المعلم ومعالجة مشكلة الفاقد التعليمي، وتنمية الكفاءة المهنية للمسؤولين والاختصاصيين في وزارات التربية والتعليم بالدول الأعضاء، إضافة إلى تبادل الخبرات التربوية بين الدول الأعضاء فيما يتصل برفع كفاءة أداء المعلمين ومعالجة مشكلات الرسوب والإعادة والتسرب.

حيث يمتاز العصر الحالي بالتطور والانفجار المعرفي لذلك فإن الحاجة ملحة إلى أساليب ووسائل لتنشئة المتعلمين تنشئة جيدة وتقويم أدائهم وهنا يأتي دور الموجهين دوراً مهماً وبعد أن كان دورهم تفتيشياً في الزيارات الصفيّة من أجل تصيد الأخطاء والتأكد من التزام المعلم بالتعليمات ومعرفة مدى تحصيل الطلاب أصبح يقوم على أسس علمية تراعي النمو المهني للمعلم واحترامه وإثارة دافعيته من أجل تحسين أدائه المهني.

لذلك جاء هذا البحث لمعرفة آراء الموجهين حول الأداء التعليمي لدى مدرسي التعليم الثانوي في مدينة حمص.

1- مشكلة البحث:

تحتل عملية التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التربوية لأهميتها في معرفة تحقيق الأهداف وتنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية، إن تقويم أداء المعلم عملية جوهرية يتم من خلالها ضمان جودة التعليم وتحقيق الفاعلية في تعليم الطلاب.

وقد أصبح إعداد المعلم دوراً مهماً للمؤسسات التربوية من أجل تخريج معلم المستقبل القادر على مواكبة المستجدات الحديثة مما يتطلب رفع مستوى أدائه في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ولتطوير أداء المعلم ينبغي أن يتم تقويم أدائه بصورة مستمرة، حيث تعمل المؤسسات التربوية على تطوير الواقع التربوي وتحسين عملية التعليم والتعلّم وأعطت الصلاحيات للموجهين ومدير المدرسة بتقويم أداء المعلمين لتحديد مدى النجاح ووضع حلول للمشكلات من أجل الارتقاء بمهنة التعليم.

حيث أكدت دراسة (محمد،2016) أن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي بالجانب المعرفي لدى المعلمين يتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة، وبدرجة قليلة فيما يتعلق بواقع الأداء التعليمي الإبداعي للجانب الوجداني والمهاري لدى المعلمين. ودراسة (الخطيب،2021) التي أكدت أن درجة تحقق الكفايات التدريسية في المحاور الثلاثة لدى معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة وللمرحلة الثانوية كل على حدة من وجهة نظر المشرفين التربويين كان متوسطاً.

وما لمسته الباحثة أثناء فترة التدريس في مدارس مدينة حمص أن بعض الطلاب يشتكون من ضعف أداء المدرسين، وانطلاقاً من أهمية مهنة التعليم وأن المعلم هو العنصر الفعّال في عملية تنشئة الطلبة وتأسيسهم بالمعارف والعلوم وغرس القيم والأخلاق في نفوسهم. ومن هنا كان من الضروري معرفة واقع الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص.

من هنا تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي؟

- ما مستوى الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص؟

2- أسئلة البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص؟
- ما المقترحات التي من شأنها تطوير الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص؟

3- أهمية البحث: يتناول البحث أهميته من خلال الآتي:

- تكمن الأهمية النظرية للبحث الراهنة في أن هناك بعض من الدراسات التي أُجريت حول تقويم أداء مدرسي العلوم مثل دراسة (محسن، 2018) ودراسة (الخطيب، 2021) لكن البحث سعى إلى معرفة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في المحاور التالية (التخطيط، التنفيذ، التقويم، أخلاقيات المهنة)، والكشف عن مستوى الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين.
- أما الأهمية التطبيقية تتمثل في مساعدة المدرسين في التقييم الذاتي لأدائهم التدريسي وتحسينه وتطويره بما ينعكس على تحصيل الطلاب.

- توّجه نظر الموجهين والقائمين على برامج التدريب أثناء الخدمة على ضرورة توفر معايير محددة وتنمية المهارات التي تتسم بالضعف لدى مدرسي التعليم الثانوي.
- أهمية دور الموجهين التربويين في تقويم أداء المعلم وما يترتب على ذلك من آثار على المعلم والطالب ونجاح العملية التعليمية.
- من الممكن أن يفيد هذا البحث في إقامة دورات تدريبية يشرف عليها الموجهين الاختصاصيين لتنمية جوانب الأداء التعليمي لدى المدرسين.
- توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول الأداء التعليمي للمدرسين.
- تفيد مديرية المناهج حيث يمكن توظيف نتائج الدراسة من أجل تطوير المناهج وطرائق التدريس.

4- أهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية من خلال التعرّف على:

- واقع الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص.
- الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لعدة متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- وضع مقترحات لتطوير الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص.

5- متغيرات البحث:

المتغير المستقل: الجنس: (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي: (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي ، دراسات عليا).

سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع: الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي.

6- فرضيات البحث: يسعى البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

7- حدود البحث:

الحدود البشرية: تتمثل في جميع الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص.

الحدود الزمنية: طبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مديرية التربية في حمص.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الأداء التعليمي: (Educational Performance):

"سلسلة من الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المدرس قبل الحصة الصّفية وفي أثنائها، وتشمل (التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف وضبطه والسلوك الشخصي للمدرس والعلاقة المتبادلة بينه وبين طلبته داخل الحجرة الصّفية" (رواقة وآخرون، 2005، 23).

ويُعرف الأداء التعليمي إجرائياً: بأنه جميع العمليات والممارسات التي يقوم بها المعلم من تخطيط وتنفيذ وتقويم وما يرتبط بها من أخلاقيات مهنية داخل غرفة الصف أو خارجها بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

مدرسي مرحلة التعليم الثانوي: (Secondary Education Teachers):

"هم المدرسون الذين يشرفون على تدريس مواد التعليم الثانوي العام مثل مواد اللغات والرياضيات والفيزياء والعلوم والتاريخ والعلوم الإسلامية وكل مواد التعليم العام مهما كان التخصص أو المستوى الثانوي" (فلوح، 2007، 11).

ويعرّف مدرسي مرحلة التعليم الثانوي إجرائياً: وهم جميع المعلمين القائمون على رأس عملهم وأصحاب جميع الاختصاصات الذين يقومون بتعليم المواد التعليمية المتعلقة بالمرحلة الثانوية من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثالث الثانوي.

الموجهين الاختصاصيين: (Professional Mentor):

"عامل تربوي مؤهل علماً وخبرة وميولاً لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وإداريين، وتوجيه إنجازاتهم وتطويرها وظيفياً لدفع فاعليتهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة" (الزهيري، 2008، 346).

ويعرّف الموجهين الاختصاصيين إجرائياً: هم جميع الموجهين الاختصاصيين الذين يقومون بجولات ميدانية لرصد واقع العملية التعليمية في المرحلة الثانوية في مديرية التربية في مدينة حمص.

9- الدراسات السابقة: تم تصنيف الدراسات إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية ورُتبت حسب أهميتها من الأقدم إلى الأحدث وهي كالآتي:

9-1 الدراسات العربية:

- دراسة (هارون، 2013) في غزة بعنوان: درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها: هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، والكشف عن دلالة الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص، المنطقة التعليمية)،

تقديم صيغة مقترحة لسبل تفعيل دور المشرفين التربويين في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة مكونة من (50) فقرة للتعرّف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية موزعة على المجالات (درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم، درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم)،كما تم استخدام المجموعات البؤرية لتكوين تصور مقترح لتفعيل دور المشرفين التربويين في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة.

وتكونت عينة الدراسة من (618) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

حصلت درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية على وزن نسبي مقداره 67% أي أنها فوق متوسطة، حيث أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم بعض جوانب أداء المعلم قد حصلت على وزن نسبي مقداره 70% بدرجة جيدة، بينما حصلت درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أدوات وأساليب تقويم أداء المعلم على وزن نسبي مقداره 64.76% بدرجة متوسطة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة بين الخبرة الأقل من (5) سنوات ومن (5-10) سنوات لصالح الأقل من (5) سنوات. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، التخصص العلمي).

- دراسة (المطلق، 2015) في دمشق بعنوان: معايير جودة أداء معلم الصف وفق المدخل التكاملي من وجهة نظر الموجهين التربويين دراسة ميدانية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق: هدفت الدراسة إلى تقديم دراسة نظرية تبين المعايير أو النماذج أو المداخل التي يمكن من خلالها تقويم أداء المعلم، اقتراح منظومة معايير لجودة أداء معلم الصف في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق المدخل التكاملي، الإفادة من آراء الموجهين التربويين المشرفين على المعلمين والمعلمات في مدينة دمشق في إغناء معايير الجودة وفق المدخل التكاملي. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة تضمنت (37) بنداً موزعة على سبعة محاور وهي (امتلاك المعلم أخلاقيات المهنة، وفهمه طبيعة المتعلمين، وإتقان المادة التعليمية، وإدارته للتعليم، وممارسته للتفكير، وحرصه على إقامة شراكة مع المجتمع، وإدراكه أن التمهين يخدم التمكين)، وتكونت عينة الدراسة من (41) موجهاً تربوياً وموجهة تربوية يشرفون على المعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

في مدينة دمشق تم اختيارهم بالطريقة المقصودة، وقد توصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والموجهات في معايير جودة الأداء وفق المدخل التكاملي تبعاً لمتغير الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، وكذلك بين متوسطات إجابات أفراد العينة في المجال نفسه. تفاوت ترتيب البنود الفرعية ضمن المحاور السبعة بين الأكثر أهمية والأقل أهمية.

- دراسة (محمد، 2016) في دمشق بعنوان: واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة

هدفت الدراسة للتعرّف إلى واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة دمشق من وجهة نظر الموجهين التربويين، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة مكونة من (65) بنداً موزعة على المحاور (واقع الأداء التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب المهاري)، وبطاقة ملاحظة لرصد واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق

وتكونت عينة الدراسة من (424) معلماً ومعلمة، و(46) موجهاً وموجهة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن غالبية المعلمين يجدون أن واقع أدائهم التعليمي الإبداعي المتعلق بالجانب المعرفي يتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة، كما جاءت إجابات المعلمين بدرجة متوسطة حول واقع أدائهم التعليمي الإبداعي للجانب الوجداني والمهاري في ضوء معايير الجودة الشاملة. أن معظم الموجهين يرون أن واقع الأداء التعليمي الإبداعي بالجانب المعرفي لدى المعلمين يتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة، وبدرجة قليلة فيما يتعلق بواقع الأداء التعليمي الإبداعي للجانب الوجداني والمهاري لدى المعلمين. واقع الأداء التعليمي الإبداعي في ضوء ملاحظات الباحثة

بالجانب المعرفي يتوافق بدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة فيما يتعلق بالجانب الوجداني والجانب المهاري. عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10سنوات). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة لصالح المعلمين. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الصف التعليمي بالنسبة لبطاقة الملاحظة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المادة التعليمية لصالح مادة العلوم بالنسبة لبطاقة الملاحظة.

– دراسة (محسن، 2018) في دمشق بعنوان: تقويم أداء مدرسي العلوم في ضوء المعايير الوطنية للمناهج من وجهة نظر المديرين والمشرفين الاختصاصيين: هدفت الدراسة إلى تقويم أداء مدرسي العلوم في ضوء المعايير الوطنية للمناهج من وجهة نظر المديرين والمشرفين الاختصاصيين، وتعرّف أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، النصاب التدريسي، عدد المتعلمين في الغرفة الصّفية، نوع الأداة) على آراء عينة الدراسة حول مستوى أداء مدرسي العلوم. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة مؤلفة من (89) بنداً موزعة على أربعة مجالات وهي (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، أخلاقيات المهنة)، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة مشتقة من بنود الاستبانة السابقة طبقت من قبل الباحثة على (25)

مدرساً ومدّرسة، وتكونت عينة الدراسة من (47) مدرساً ومدرسة لمادة العلوم في الحلقة الثانية من مدارس الأونروا للتعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتم تقويم أدائهم من قبل (8) مشرفين اختصاصيين ومن قبل (47) مديراً.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى أداء مدرسي العلوم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتفعاً بشكل عام، مستوى أداء مدرسي العلوم من وجهة نظر المديرين مرتفعاً، مستوى أداء مدرسي العلوم من وجهة نظر المشرفين الاختصاصيين مرتفعاً، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين لمستوى أداء مدرسي العلوم تعزى لمتغير الجنس، النصاب التدريسي، عدد المتعلمين في الغرفة الصّفية، نوع الأداة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين لمستوى أداء مدرسي العلوم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة الجامعية والدبلوم فأكثر، وتوجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح حديثي الخبرة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المشرفين الاختصاصيين لمستوى أداء مدرسي العلوم تعزى لمتغير الجنس، النصاب التدريسي، عدد المتعلمين في الغرفة الصّفية، نوع الأداة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المشرفين الاختصاصيين لمستوى أداء مدرسي العلوم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة والدبلوم فأكثر، وتوجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح حديثي الخبرة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين والمشرفين لمستوى أداء مدرسي العلوم.

– دراسة (الخطيب، 2021) في السعودية بعنوان: الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء الكفايات التدريسية: هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة الأحساء في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين، والتعرّف على دلالة الفروق الإحصائية بين أداء معلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين للكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة مكونة من (27) كفاية تدريسية موزعة على

المحاور (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس)، وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي العلوم الشرعية التربويين للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة الأحساء والبالغ عددهم (19) مشرفاً تربوياً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن درجة تحقق الكفايات التدريسية في المحاور الثلاثة لدى معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة وللمرحلة الثانوية كل على حدة من وجهة نظر المشرفين التربويين كان متوسطاً. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في محور التخطيط لصالح معلمي العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في محوري التنفيذ والتقويم.

2-9 الدراسات الأجنبية:

- **دراسة شلبي (Shalaby,2012) في مصر**

Teacher Evaluation: A Qualitative Study

بعنوان: تقويم المعلم: دراسة نوعية: هدفت الدراسة إلى تحليل طبيعة ومدى تقييم أداء المعلم في المدارس الدولية الواقعة في الأجزاء الشمالية والوسطى من مصر وتحديداً القاهرة والإسكندرية، ويصف استخدام مكونات الإشراف في عملية تقييم معلمي الصفوف في المدارس المختارة، من خلال استخدام المقابلات ومجموعات التركيز التي تتضمن الأفراد الذين لديهم نفس الخصائص لإجراء الدراسة والكشف عن الاتجاهات والدوافع وراء سلوكيات المعلمين وخبراتهم. وتكونت عينة الدراسة من (20) من مدرسين مبتدئين ومخضرمين في أربع مدارس دولية في الإسكندرية والقاهرة وجميع مدراء المدارس المشاركين في الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يعتقد غالبية المعلمين أن تقييم المعلم يلفت انتباه المعلمين إلى نقاط قوتهم وكذلك نقاط ضعفهم وبالتالي سيكونون قادرين على تحسين أدائهم مما سيفيد الطلاب بالتأكيد. بالنسبة لعلاقة المعلم بالطالب

يجب التعامل معها بعناية كبيرة حيث تتدخل الدوافع والتفضيلات الشخصية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حول أفضل الاستراتيجيات والتقنيات في تقييم المعلمين. هناك توافقاً في الآراء حول أهمية تقييم المعلم إذا تم إجراؤه من أجل التطوير المهني. إن توجيه فلسفة الإشراف لتعزيز التقدم والممارسة هو جوهر التقييم وليس العقاب. إن الإشراف مفضل للغاية لطبيعته في ترتيب الملاحظة والتغذية الراجعة وتعزيز جودة التعليم. بالنسبة لجميع المشاركين المعلمين والمديرين على حد سواء فإن التواصل والتفاعل مع الطلاب والزمالة هي شعار لتطوير بيئة تعليمية منتجة.

- دراسة ستي رفيعة وآخرون (Siti Rafiah *et al*, 2012) في ماليزيا

Teaching Quality and Performance Among Experienced Teachers in Malaysia

بعنوان: جودة التدريس والأداء بين المعلمين ذوي الخبرة في ماليزيا: هدفت الدراسة إلى معرفة القدرة المعرفية للمعلم (مهارات التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات)، والمهارات الشخصية من خلال إدارة الفصل والالتزام والمسؤوليات. حيث استخدمت الدراسة المنهج المسحي، من خلال استبانة وتكونت عينة الدراسة من (1366) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن جودة المعلم تؤثر على أدائه في المدارس، القيمة المهنية للمعلم (الجودة والمعرفة والمهارات المهنية) ستؤثر على تعلم الطالب، غالبية المعلمين كانوا من ذوي الخبرة أكثر من 5 سنوات في التدريس وأن قدراتهم المعرفية ستؤثر على إدارة الفصل وأدائهم، المهارات الشخصية غير كافية من حيث تعزيز التزام المعلمين ومسؤوليتهم تجاه طلابهم ما لم يتم استكمالها بالكفاءة المعرفية للمعلمين.

- دراسة بكري وآخرون (Bakri *et al*, 2022) في إندونيسيا

Supervision Management Of Madrasah Heads in Improving Teacher Performance in Tangerang Regency

بعنوان: إشراف إدارة المدارس في تحسين أداء المعلمين في تانجيرانج ريجنسي: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تطبيق إدارة الإشراف الأكاديمي في تحسين أداء المعلمين في تانجيرانج، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استخدام الملاحظة والمقابلة للحصول على معلومات تتعلق بالآراء والتصورات للأفراد، وتكونت عينة الدراسة من مديرين ومعلمين تم اختيارهم الطريقة العنقودية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يتم تخطيط برنامج الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة وفقاً للقواعد. قدرة المدير قد حسنت تنفيذ الإشراف الأكاديمي لمدير المدرسة. يتم تنفيذ أنشطة عملية التقييم من قبل مدير المدرسة للمعلم من خلال مراقبة المعلم في أنشطة التعلّم الصّفية. إن تطبيق الإشراف الأكاديمي له تأثير حقيقي في تحسين أداء معلمي المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت مع الدراسات السابقة في تناولها الأداء التعليمي مثل دراسة (محمد، 2016).
- واتفقت مع الدراسات السابقة في تناولها الاستبانة مثل دراسة (هارون، 2013) ودراسة (المطلق، 2015).
- واتفقت مع الدراسات السابقة في تناولها المنهج الوصفي مثل دراسة (هارون، 2013) ودراسة (محسن، 2018) ودراسة (Bakri et al, 2022).
- واتفقت مع الدراسات السابقة في تناولها متغير الجنس مثل دراسة (المطلق،2015) ودراسة (محمد،2016).
- واختلفت مع الدراسات السابقة في تناولها مكان الدراسة حيث طبقت الدراسات السابقة في أندونيسيا مثل دراسة (Bakri *et al*, 2022)، وفي ماليزيا مثل دراسة(Siti Rafiah et al, 2012).

- واختلفت مع الدراسات السابقة في تناولها المقابلة مثل دراسة (Shalaby,2012) والملاحظة مثل دراسة (محسن، 2018) ودراسة (محمد،2016).
- واختلفت مع الدراسات السابقة التي تناولت متغير المرحلة الدراسية مثل دراسة (الخطيب، 2021) ومتغير النصاب التدريسي ونوع الأداة مثل دراسة (محسن، 2018).

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في: تحديد مشكلة البحث وأهدافه، وفي بناء الأداة، الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها، الاستفادة من التوصيات التي أكدت عليها، **تميز البحث عن غيره** من خلال تقويمه لمدرسي التعليم الثانوي، وتميز البحث من خلال تطبيقه في مدينة حمص ولم يطبق هذا البحث من قبل في مدينة حمص.

10- الإطار النظري:

مفهوم الأداء التعليمي:

إن المعلم ركن أساسي في النظام التعليمي وعليه أن يمتلك مجموعة كفايات ليكون قادر على مواكبة التطور العلمي وضمان الجودة في أدائه وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير العملية التعليمية، والموجه يساعد المعلم على النمو المهني والوقوف على نقاط القوة والضعف في أدائه، وفي حل المشكلات المدرسية بخبراته وتجاربه وأفكاره، حيث إن "الإشراف ليس الهدف منه مراقبة أداء المعلم، وإنما العمل على إكسابه مهارات واستراتيجيات التدريس ليتم ممارسته في مواقف التعلّم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بما يكفل من نجاح عملية التعلّم لدى الطلبة" (المهداوي، 2022، 9)، وذلك من أجل تنمية المعلم مهنياً ورفع مستوى أدائه المهني.

حيث يمكن "قياس أداء المعلم من خلال الإشراف على الأنشطة المدرسية، والتقارير الدورية في المدرسة، وإعداد التدريس المناسب، والالتزام بالمواعيد بشكل عام، والمشاركة

في الأنشطة اللاصفية" (Ul Hadi & Tehseen، 2015، 239). فالأداء التعليمي هو مجموعة الممارسات التي يقوم بها المعلم من أجل تحقيق التعلم لدى المتعلمين.

وترى الباحثة إن فاعلية المعلم لها دور كبير في عملية التعلّم، فالمعلم الكفء له دور كبير في إثراء العملية التعليمية بخبراته ومهاراته مما يؤدي إلى تطويرها.

جوانب تقويم الأداء التعليمي: تتعدد جوانب أداء المعلم نتيجة ثورة الاتصالات والتقدم العلمي ويبرز دور الموجهين التربويين في تطبيق النظام التربوي من أجل تحسين عملية التعليم والتعلّم وتنمية الابتكار والإبداع لكل من الطالب والمعلم، وتهيئة المناخ التربوي المناسب، حيث يعد الإشراف حلقة الوصل بين جميع مدخلات العملية التربوية من أجل تنظيمها وتقويم نتائجها حيث يتضمن تقويم المعلم من خلال:

أ- **التخطيط:** يعد التخطيط له دور أساسي في العملية التعليمية فالتخطيط الجيد يؤدي إلى ضمان النجاح في تحقيق الأهداف حيث يعرّف بأنه "عبارة عن تصور مسبق لما سيقوم به المعلم داخل غرفة الصف من عمليات تعليمية قبل الانخراط المباشر بها، عن طريق التحضير لها بشكل منظم ومدروس لكي يضمن تحقيق الأهداف التعليمية ضمن الفترة الزمنية المحددة" (هارون، 2013، 24).

وعلى المعلم أن يمتلك المهارة في البحث العلمي وربط المادة العلمية بغيرها من المواد لتحقيق التكامل بين المناهج ويعمل على وضع خطة تشمل عناصر العملية التعليمية جميعها وجوانب النمو المختلفة عند المتعلم وأن تكون قابلة للتقويم، واختيار الطريقة والوسيلة المناسبة لطبيعة الدرس وتلائم اهتمامات المتعلمين، واستخدام المعلم "لتقنية الاتصال الحديثة دور فاعل في عملية التعليم والتعلّم، لأنها تعتبر وسيلة فعّالة في تطوير وتسهيل فهم المتعلم ووصوله إلى المعرفة والمعلومات" (Rym & Menaceur، 2022، 421). وترى الباحثة أن التخطيط يجعل المعلم أكثر استعداداً لمهنة التعليم وأكثر كفاءة وبالنهاية يساعد على تحقيق الأهداف بدقة.

ب- التنفيذ:

للمعلم دور كبير في إثارة نشاط الطلاب ضمن غرفة الصف والطريقة التي يتبعها والوسائل التي يستخدمها لها دور في نجاح تدريسه مما يؤثر بشكل إيجابي على تقبل الطلبة لمادته، وعلى المعلم تفهم حاجات المتعلمين وينظم عناصر العملية التعليمية داخل الصف وخارجه،

أما "دور المشرف هو مساعدة المعلمين على تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها أن تسمح بتحقيق الأهداف التعليمية للفصل من خلال تصميم التدريس البنائي، والتعلّم التعاوني، والحوار الصّفي، وتعلّم الخدمة" (Shalaby ، 2012، 15).

ونظراً لما يشهده العصر من تقدم في المعلومات تسهم التقنيات الحديثة في إكساب المعلم المعرفة بسهولة وتنمية مهارة التواصل والتفاعل مع المتعلمين، حيث "إن تكنولوجيا التعليم إذا أحسن المعلم استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن المتعلم سوف تؤدي إلى زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات" (إبراهيم، 2013، 42).

وتجد الباحثة أنه على المعلم التمكن من مادته وتنظيمها وتطوير معارفه وخبراته واستخدام طرائق حديثة ويعمل على تنمية مهارات البحث لدى الطلاب.

ج- التقويم:

إن عملية التقويم التربوي "هي عملية جمع وتنظيم وتحليل البيانات وهدفها تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها وإذا كانت وظيفة التقويم تحقق الأهداف المرجوة بجودة عالية" (الخطيب، 2012، 74) فالمعلم هو حجر الزاوية وهو أداة التغيير في المجتمع ونوعية التعليم ومستقبل الأجيال تتعلق بدرجة كبيرة بكفاءة المعلم.

تعتبر عملية تقويم المعلم ضرورة وذلك من أجل معرفة مستوى أداء المعلم وكفاءته وامتلاكه للكفايات المهنية وذلك من أجل حثه على متابعة المستجدات التربوية، وتزويد الموجهين والمعلمين بمعلومات من أجل تطوير الأداء إلى أقصى حد ممكن، ومكافأة المعلمين المتميزين، "فالمشرف مسؤول عن مناقشة وتحديد احتياجات التدريب والتطوير التي ستساعد الموظف على تحسين أدائه في الوظيفة الحالية التي يشغلها وكذلك لتحديد الاحتياجات التنموية التي يمكن أن تساعد الموظف في فرص التطوير" (Lucas، 2011، 91-92).

وتقويم المعلم هو أحد المقومات الأساسية لتطوير أدائه فهو الوسيلة التي يمكن التعرّف على نواحي الضعف لعلاجها ومواطن القوة لتعزيزها من أجل زيادة معارفه وقدرته على الإبداع والتجديد. وترى الباحثة أنه لا بد للموجهين أن يقومون بتقويم أداء المعلمين بشكل مستمر فهي عملية ضرورية لجميع الأطراف من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية.

د- أخلاقيات المهنة:

تساعد أخلاقيات مهنة التعليم المعلم على التوافق مع ذاته ومع الآخرين وتحدد مدى انتماءه لمهنته وتشمل الصدق في القول والفعل، الإخلاص في العمل، أن يتسم بالصبر وضبط النفس والتواضع، والعدل والموضوعية في التعامل مع الطلبة. وعلى المعلم الاهتمام بمظهره العام، واحترام شخصيات المتعلمين وقدراتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم.

حيث يمثل الجانب الخلقي جوهر عمل الإنسان وتأدية عمله على الوجه المطلوب ويحتل مكانة هامة في المجتمع وهو أهم الثروات كونه يقوم بتعليم الأبناء وإعدادهم لمواجهة الحاضر وتحديات المستقبل. وتتضمن أخلاقيات المهنة مجموعة مبادئ هي:

"الانتماء والالتزام برسالة التعليم، الثقة والاحترام المتبادل، احترام التعددية والتنوع، المواطنة والسلوك المنضبط، الإيمان بالعمل المشترك وبناء الشراكات بين أفراد المهنة والمجتمع، الإيمان بأهمية تعزيز الثقة بمهنة التعليم، التعليم من أجل الحرية والاستقلال" (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2010، 10-11). وترى الباحثة نظراً لدور المعلم المهم في تنشئة الأجيال كان لابد من التزامه بأخلاقيات المهنة وأن يكون قدوة لطلابه.

11- إجراءات البحث:

11-1 منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو رصد ظاهرة أو مشكلة ويلقي الضوء على واقع الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص، حيث يساعد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة المشكلات التربوية ويفسر العلاقات بين المتغيرات ويساعد الباحثة في جمع المعلومات والحقائق عنها ووصف الظروف الخاصة بها بهدف معرفة أسبابها والوصول إلى حلول لها.

11-2 المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

المجتمع الأصلي للبحث: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص البالغ عددهم (73) للعام الدراسي 2022-2023 وتم جمع المعلومات من مديرية التربية في حمص وتضمنت جميع التخصصات الموجودة في تلك الفترة.

عينة البحث: نظراً لصغر حجم مجتمع البحث المتعلق بعدد الموجهين الاختصاصيين البالغ عددهم(73) موجهاً وموجهة، قامت الباحثة باعتماد مجتمع البحث كله كعينة

أساسية للبحث. ويوضح الجدول الآتي توزع أفراد عينة البحث النهائي وفق متغيرات البحث.

الجدول(1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	42	57.5
	أنثى	31	42.5
	المجموع الكلي	73	100
المؤهل العلمي	معهد	1	1.4
	إجازة جامعية	3	4.1
	دبلوم تأهيل تربوي	60	82.2
	دراسات عليا	9	12.3
	المجموع الكلي	73	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	0	0
	من 5- 10 سنوات	2	2.7
	أكثر من 10 سنوات	71	97.3
	المجموع الكلي	73	100

3-11 أداة البحث: لإعداد الاستبانة تم مراجعة البحوث والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث المراد دراسته مثل دراسة (الخطيب،2021) ودراسة (محسن،2018) ودراسة (محمد، 2016) والاستفادة من البنود في بناء الاستبانة. ثم صممت الباحثة استبانة لتقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص وتكونت من (84) بنداً بالصورة الأولية وبعد إجراء التعديلات أصبحت (57) بنداً موزعة على أربعة محاور وفق الجدول الآتي:

الجدول(2) توزع بنود استبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي

محاور الاستبانة	عدد البنود	أرقام البنود
المحور الأول: التخطيط	15	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13, 14,15
المحور الثاني: التنفيذ	20	16,17,18,19,20, 21,22,23 ,24,25,26,27,28,29,30,31,32, 33,34,35
المحور الثالث: التقويم	10	36,37,38,39,40,41,42,43,44, 45,
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	12	46,47,48,49,50,51,52,53,54, 55,56,57

طريقة تصحيح الاستبانة: تكون الإجابة عن بنود استبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي بواحدة من الإجابات الثلاث الآتية: (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) وتعطى درجاتها بالترتيب السابق على النحو الآتي (1,2,3) ومن ثم تكون حدود درجات المحاور من 1- 1.66 بدرجة منخفضة، ومن 1.67 – 2.33 بدرجة متوسطة، ومن 2.34 – 3 بدرجة عالية.

أولاً: صدق الاستبانة:

- **الصدق الظاهري(صدق المحكمين):** بهدف التحقق من صلاحية البنود عُرضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق والبعث وبلغ عددهم (5) أعضاء هيئة تدريسية للحصول على التعديلات المقترحة من قبلهم للوصول للصورة النهائية للاستبانة المراد تطبيقها حيث أصبحت (57) بنداً.

- **صدق البناء الداخلي:** وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما في الجدول(3).

الجدول(3) معامل الارتباط بيرسون لاستبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي

محاور الاستبانة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: التخطيط	**.861	.000
المحور الثاني: التنفيذ	**.960	.000
المحور الثالث: التقويم	**.858	.000
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	**.831	.000

يلاحظ من الجدول أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند (0.01) وهذا يدل على صدق الأداة.

ثانياً: ثبات الاستبانة: تم حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لكل محور وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول(4) نتائج الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي

محاور الاستبانة	ألفا كرونباخ
المحور الأول: التخطيط	.907
المحور الثاني: التنفيذ	.913
المحور الثالث: التقويم	.855
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	.912
الدرجة الكلية	.965

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات مرتفعة فوق (0.70) وتدل على ثبات الأداة.

11-4 الأساليب الإحصائية المستخدمة: قامت الباحثة بإدخال البيانات بواسطة برنامج (Spss) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وشملت هذه التحليلات الإحصائية ما يلي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، معامل الارتباط بيرسون

لحساب الصدق البنائي، معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، استخدام (T.test) لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين، اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين المجموعات.

12- نتائج البحث ومناقشتها:

عرض نتائج سؤال البحث: ما مستوى الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص؟ حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول (5) المتوسط الحسابي لاستبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	المحور الأول: التخطيط	1.9689	.44626	4	متوسطة
2	المحور الثاني: التنفيذ	2.1274	.40680	2	متوسطة
3	المحور الثالث: التقويم	2.1260	.40758	3	متوسطة
4	المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	2.2831	.41753	1	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.1264	.36787		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن الدرجة الكلية للمحاور جاءت بمتوسط حسابي(2.1264) وانحراف معياري (.36787) أي بدرجة متوسطة، وتفسر الباحثة النتيجة أن الموجهين يرون أن المعلمين لديهم معرفة كافية في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم مما ينعكس على أدائهم، ونتيجة متابعة الموجهين المستمرة لتنمية مهارات المعلمين في مختلف جوانب الأداء.

واتفقت مع دراسة (الخطيب، 2021) التي أكدت على أن درجة تحقق الكفايات التدريسية في المحاور الثلاثة لدى معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة وللمرحلة الثانوية كل على حدة من وجهة نظر المشرفين التربويين كان متوسطاً. ودراسة (Shalaby,2012) التي توصلت إلى أنه يعتقد غالبية المعلمين أن تقييم المعلم يلفت انتباه المعلمين إلى نقاط قوتهم وكذلك نقاط ضعفهم وبالتالي سيكونون قادرين على تحسين أدائهم مما سيفيد الطلاب بالتأكيد.

ودراسة (Bakri *et al*, 2022) التي توصلت إلى أن تطبيق الإشراف الأكاديمي له تأثير حقيقي في تحسين أداء معلمي المدرسة.

13- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

تم التحقق من الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير الجنس. قامت الباحثة للتحقق من هذه الفرضية بحساب الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين على استبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة (Independent Samples T Test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول(6) نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير الجنس

محاور الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالةsig	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التخطيط	ذكر	42	2.0079	.49016	.901	70.795	.371	غير دال
	أنثى	31	1.9161	.38024				
المحور الثاني: التنفيذ	ذكر	42	2.1298	.45853	.060	70.981	.952	غير دال
	أنثى	31	2.1242	.33138				
المحور الثالث: التقويم	ذكر	42	2.1357	.42703	.235	71	.815	غير دال
	أنثى	31	2.1129	.38621				
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	ذكر	42	2.3075	.44989	.579	71	.564	غير دال
	أنثى	31	2.2500	.37392				
الدرجة الكلية	ذكر	42	2.1452	.40605	.527	70.830	.600	غير دال
	أنثى	31	2.1008	.31348				

يظهر من الجدول أن نتيجة اختبار ت (.527) بقيمة احتمالية (.600) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) و عليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين تبعاً لمتغير الجنس. وتفسر الباحثة النتيجة بأن الذكور والإناث قد تلقوا التعليم ذاته وهم يقومون بنفس المهام ويدرسون المناهج ذاتها وبالتالي طريقة تفكيرهم متشابهة بالنسبة لفهم طبيعة المتعلمين وطريقة أدائهم في إيصال المعلومة لهم، واتفقت مع دراسة (محمد، 2016) التي أكدت على عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير

المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول(7)اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: التخطيط	معهد	1	2.4000	-
	إجازة جامعية	3	1.6000	.34641
	دبلوم تأهيل تربوي	60	1.9700	.44450
	دراسات عليا	9	2.0370	.47506
	المجموع	73	1.9689	.44626
المحور الثاني: التنفيذ	معهد	1	2.3500	-
	إجازة جامعية	3	1.6500	.37749
	دبلوم تأهيل تربوي	60	2.1483	.39445
	دراسات عليا	9	2.1222	.45969
	المجموع	73	2.1274	.40680
المحور الثالث: التقويم	معهد	1	1.7000	-
	إجازة جامعية	3	1.8667	.80208
	دبلوم تأهيل تربوي	60	2.1500	.38686
	دراسات عليا	9	2.1000	.42131
	المجموع	73	2.1260	.40758
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	معهد	1	2.5833	-
	إجازة جامعية	3	2.1667	.22048
	دبلوم تأهيل تربوي	60	2.2708	.41980
	دراسات عليا	9	2.3704	.48072
	المجموع	73	2.2831	.41753
الدرجة الكلية	معهد	1	2.2583	-
	إجازة جامعية	3	1.8208	.37924
	دبلوم تأهيل تربوي	60	2.1348	.36326
	دراسات عليا	9	2.1574	.41231
	المجموع	73	2.1264	.36787

وتم التحقق أن المجموعات متجانسة حيث كانت قيمة levene أكبر من (0.05) وللتحقق من صحة الفرضية حسبت الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(أنوفا) وجاءت النتائج:

الجدول(8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالةsig	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التخطيط	بين المجموعات	.636	3	.212	1.067	.369	غير دال
	داخل المجموعات	13.703	69	.199			
	الكلي	14.339	72				
المحور الثاني: التنفيذ	بين المجموعات	.760	3	.253	1.567	.205	غير دال
	داخل المجموعات	11.155	69	.162			
	الكلي	11.915	72				
المحور الثالث: التقويم	بين المجموعات	.424	3	.141	.845	.474	غير دال
	داخل المجموعات	11.537	69	.167			
	الكلي	11.961	72				
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	بين المجموعات	.208	3	.069	.388	.762	غير دال
	داخل المجموعات	12.344	69	.179			
	الكلي	12.552	72				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.310	3	.103	.757	.522	غير دال
	داخل المجموعات	9.433	69	.137			
	الكلي	9.743	72				

يظهر من الجدول (8) أنه جاءت نتيجة اختبار ف (.757) بقيمة احتمالية (.522) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر الباحثة النتيجة بأن جميع الموجهين يستخدمون الملاحظة الصفية وتتم عملية الملاحظة بنفس الآلية بالنسبة لجميع المعلمين وأن عملية تقويم أداء المعلمين لا تخضع لاعتبار المؤهل العلمي وقد يكون سبباً في عدم وجود الفروق في الاستجابة لبنود الاستبانة.

واختلفت مع دراسة (محسن، 2018) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين لمستوى أداء مدرسي العلوم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الإجازة الجامعية والدبلوم فأكثر. واتفقت مع دراسة (هارون، 2013) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة (Siti Rafiah *et al*, 2012) التي توصلت إلى أن المهارات الشخصية غير كافية من حيث تعزيز التزام المعلمين ومسؤوليتهم تجاه طلابهم ما لم يتم استكمالها بالكفاءة المعرفية للمعلمين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول(9)اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: التخطيط	أقل من 5 سنوات	-	-	-
	من 5- 10 سنوات	2	2.7333	.37712
	أكثر من 10 سنوات	71	1.9474	.43086
	المجموع	73	1.9689	.44626
المحور الثاني: التنفيذ	أقل من 5 سنوات	-	-	-
	من 5- 10 سنوات	2	2.6500	.28284
	أكثر من 10 سنوات	71	2.1127	.40131
	المجموع	73	2.1274	.40680
المحور الثالث: التقويم	أقل من 5 سنوات	-	-	-
	من 5- 10 سنوات	2	2.1000	.14142
	أكثر من 10 سنوات	71	2.1268	.41299
	المجموع	73	2.1260	.40758
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	أقل من 5 سنوات	-	-	-
	من 5- 10 سنوات	2	2.7917	.29463
	أكثر من 10 سنوات	71	2.2688	.41289
	المجموع	73	2.2831	.41753
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	-	-	-
	من 5- 10 سنوات	2	2.5688	.20329
	أكثر من 10 سنوات	71	2.1139	.36449
	المجموع	73	2.1264	.36787

وتم التحقق أن المجموعات متجانسة حيث كانت قيمة levene أكبر من (0.05) وللتحقق من صحة الفرضية حسبت الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(أنوفا) وجاءت النتائج:

الجدول(10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالةsig	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التخطيط	بين المجموعات	1.201	1	1.201	6.493	.013	دال
	داخل المجموعات	13.137	71	.185			
	الكلي	14.339	72				
المحور الثاني: التنفيذ	بين المجموعات	.562	1	.562	3.512	.065	غير دال
	داخل المجموعات	11.354	71	.160			
	الكلي	11.915	72				
المحور الثالث: التقويم	بين المجموعات	.001	1	.001	.008	.928	غير دال
	داخل المجموعات	11.959	71	.168			
	الكلي	11.961	72				
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة	بين المجموعات	.532	1	.532	3.141	.081	غير دال
	داخل المجموعات	12.020	71	.169			
	الكلي	12.552	72				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.402	1	.402	3.059	.085	غير دال
	داخل المجموعات	9.341	71	.132			
	الكلي	9.743	72				

يظهر من الجدول (10) أنه جاءت نتيجة اختبار ف (3.059) بقيمة احتمالية (.085) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وتفسر الباحثة النتيجة بأن التعليمات التي يتلقاها الموجهين هي واحدة لجميع الموجهين وبالتالي كيفية تقويم المعلمين هي موحدة والطرائق التي يتبعها الموجه الذي لديه خبرة أكثر من 10 سنوات هي نفسها لدى الموجه الذي لديه خبرة من 5- 10 سنوات. واختلفت مع دراسة (محمد، 2016) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

إجابات المعلمين حول واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10سنوات).

واتفقت مع دراسة (المطلق، 2015) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والموجهات في معايير جودة الأداء وفق المدخل التكاملي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

14- نتائج البحث: وقد توصل البحث للنتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين الاختصاصيين حول تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

15- مقترحات البحث:

- تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لتلبية احتياجات المدرسين في المرحلة الثانوية واختيار أفضل الكفاءات التربوية لتقديم الحقائب التدريبية المناسبة.
- تشجيع المدرسين على مواكبة التطورات العلمية والمعرفية ووضع الحوافز من قبل الموجهين والجهات المعنية.
- حسب علم الباحثة واطلاعها المحدود أن يتم تعزيز دور الموجهين الاختصاصيين في تدريب المعلمين وإكسابهم الكفايات من خلال إقامة دورات تدريبية تمكنهم من اكتساب الخبرات والمهارات وتطوير الأداء التعليمي للمدرسين.
- حضور مدرسي المرحلة الثانوية لدروس نموذجية من ذوي الخبرة والكفاءات العالية مما يؤدي إلى تبادل الخبرات.
- العمل على تشجيع مدرسي المرحلة الثانوية لحضور المؤتمرات العلمية في المجال التربوي.
- أن تعمل المؤسسات التربوية على إقامة دورات تدريبية أثناء الخدمة لتحقيق الجودة في الأداء.
- حسب علم الباحثة واطلاعها المحدود أن يتم إعداد برامج تدريبية للموجهين التربويين وتدريبهم على مهارات الاتصال لبناء علاقات إنسانية مع المعلمين تؤدي إلى الثقة فيما بينهم.
- الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة لتطوير التعليم ورفع مستوى المعلم.
- الاهتمام بالمعلمين الجدد وإكسابهم المهارات اللازمة لمهنة التعليم.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، عزت. (2013). **مزايا استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية التعلميّة من وجهة نظر مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.** مجلة جامعة البعث، 35(7)، 31-60.
- الحجي، وفدية مصطفى. (2015). **الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة: دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق** [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
- الخطيب، إبراهيم عبد الله. (2021). **الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء الكفايات التدريسية.** المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22(2)، 56-65.
- الخطيب، ريما إبراهيم نايف. (2012). **مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين أنفسهم في محافظات غزة** [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر].
- داغر، أزهار خضر والطراونة، اخليف يوسف وحامد القضاة، محمد أمين وأبوعليان، فاطمة سميح. (2017). **أنموذج مطور لتنمية المعلمين مهنياً في ضوء آراء المشرفين والمديرين التربويين.** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(18)، 111-127.
- رواقة، غازي ضيف الله وسيد محمود، يوسف والشلبي، عبد الله علي. (2005). **تقويم الأداء التدريسي للمديرين حديثي التخرج من كليات التربية للمديرين والمعلمات في سلطنة عمان**، مجلة جامعة دمشق، 21(2)، 131-158.

- الزهيري، إبراهيم عباس. (2008). **الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة**. دار الفكر العربي، القاهرة.
- فلوح، أحمد. (2007). **مواصفات أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ** [رسالة ماجستير، جامعة وهران].
- محسن، عفاف علي. (2018). **تقويم أداء مدرسي العلوم في ضوء المعايير الوطنية للمناهج من وجهة نظر المديرين والمشرفين الاختصاصيين** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- محمد، إيمان عبد الكريم. (2016). **واقع الأداء التعليمي الإبداعي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة** [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
- المطلق، فرح سليمان. (2015). **معايير جودة أداء معلم الصّف وفق المدخل التكاملي من وجهة نظر الموجهين التربويين دراسة ميدانية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.** مجلة جامعة دمشق، 31(1)، 91-142.
- المهداوي، نائلة جمعه خضر. (2022). **درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين الجدد**. المجلة العلمية لكلية التربية، 38(6)، 1-30.
- هارون، منيرة محمد عبد الرحمن. (2013). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية].
- هيئة تطوير مهنة التعليم. (2010). **أخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك**، وزارة التربية والتعليم العالي، السلطة الوطنية الفلسطينية.

المراجع الأجنبية:

- BAKRI ,*et al* , (2022). **Supervision Management of Madrasah Heads in Improving Teacher Performance in Tangerang Regency**, International Journal Of Science Education and Technology Management, Vol 1, 2, 61-71.
- LUCAS, R, (2011). **The Roles of The Supervisor in The Performance Management of Office-Based Educators in The North West Province**, [Master Thesis, Mafikeng Campus of The North West University].
- MENACEUR, H & RYM, K, (2022). **The Impact of The Use of Modern Communication Technology on The Educational Performance of Secondary Education Teachers**, The Journal of El-Ryssala for Studies and Research in Humanities, Vol 7, 5, 411-421.
- SHALABY, N, (2012). **Teacher Evaluation: A Qualitative Study**, [Master Thesis, American University in Cairo].
- SITI RAFIAH, ABD H, *et al* ,(2012). **Teaching Quality and Performance Among Experienced Teachers in Malaysia**,

Australian Journal of Teacher Education, Vol 37, 11, 85-103.

- TEHSEEN,S & Ul HADI,N, (2015). **Factors Influencing Teachers' Performance and Retention**, Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol 6, 1, 233-244.

- المؤتمر التربوي الدولي الأول. (2017). **دور المعلم في كفاءة التعليم**. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

https://www.gaserc.com/news-events/almotmr-altrboy-aldoly-alaol-dor-almaalm-fy-kfaaa-altaalym/read

استبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص بصورتها النهائية

الزملاء الموجهين الكرام

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان "**تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص**"

وتهدف إلى تعرّف واقع الأداء التعليمي لدى مدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين في مدينة حمص ، وقد تم تصميم الاستبانة لهذا الغرض.

حيث تعرّف الباحثة الأداء التعليمي: بأنه جميع العمليات والممارسات التي يقوم بها المعلم من تخطيط وتنفيذ وتقويم وما يرتبط بها من أخلاقيات مهنية داخل غرفة الصف أو خارجها بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

ونظراً لأهمية رأيكم في تحقيق أهداف الدراسة يرجى منكم التكرّم بالإجابة على بنود الاستبانة بصراحة ووضوح وذلك بوضع إشارة (×) في المكان الذي يعبر عن رأيكم أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة، علماً بأن بيانات هذه الاستبانة تستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا

الباحثة: ميادة علي علي

أولاً: معلومات عامة:

يرجى وضع إشارة (×) وفق المعلومات الخاصة بك:

الجنس: ذكر( ) أنثى( ).

المؤهل العلمي: معهد( ) إجازة جامعية( ) دبلوم تأهيل تربوي( ) دراسات عليا( ).

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات( ) من 5 – 10 سنوات( ) أكثر من 10 سنوات( ).

م	العبارات	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
المحور الأول: التخطيط				
1	يحدد أهدافاً واضحة قابلة للملاحظة والقياس			
2	يصوغ أهداف الدرس بصورة سلوكية صحيحة			
3	يحدد أهداف الدرس في المجالات المختلفة			
4	يلتزم بالتخطيط اليومي لدروس المقرر بطريقة منظمة			
5	يحلل المحتوى التعليمي إلى مفاهيمه ومهاراته			
6	يراعي جوانب التكامل بين المحتوى والمواد الدراسية الأخرى			
7	يستخدم طرائق التدريس المناسبة لشرح الدرس			
8	يُحدد الوسائل التعليمية التي يستخدمها أثناء الدرس			
9	يصمم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية			
10	يحدد الأنشطة اللاصفية المناسبة للدرس			
11	يوظف مصادر البيئة المحلية في التدريس			
12	يحدد المهارات التي ينبغي تحقيقها من خلال الدرس			
13	يوزع الوقت على أجزاء الدرس بشكل مناسب			
14	يُحدد أساليب التقويم التي تتناسب مع أهداف الدرس			
15	يقوم ببناء اختبارات لقياس الإبداع لدى الطلاب			

المحور الثاني: التنفيذ				
16	يهيئ للموضوع الجديد بطريقة مشوقة			
17	ينظم البيئة الصّفية لتسهيل عملية التعلّم			
18	يربط المحتوى بالخبرات السابقة للطلاب			
19	يربط بين المنهج والأحداث الجارية في الحياة اليومية			
20	يربط بين الجوانب النظرية والعملية للمقرر			
21	يركز على القيم والاتجاهات الإيجابية المرتبطة بموضوع الدرس			
22	يوظف السبورة بصورة مناسبة لعملية التعلّم			
23	يوظف تكنولوجيا التعليم بطريقة فعّالة			
24	يوظف مهارات التواصل بشكل فعّال			
25	يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم بحرية			
26	يحرص على مشاركة جميع الطلاب في أداء الأنشطة			
27	يراعي استعدادات الطلاب وميولهم في المواقف التعليمية			
28	يطرح أسئلة متنوعة تناسب أهداف الدرس ومستوى الطلاب			
29	يستخدم التعزيز المناسب			
30	يزود الطلاب بتغذية راجعة مناسبة			
31	يناقش الطلاب في مضمون الدرس			
32	يستخدم اللغة العربية الفصحى البسيطة			
33	يشجع المدرس التعاون بين الطلاب			
34	يكلف الطلاب بأنشطة لا صفية هادفة			
35	ينهي الدرس بشكل مناسب			
المحور الثالث: التقويم				
36	يستخدم التقويم القبلي لتعرّف المستوى المعرفي للطلاب			
37	يستخدم التقويم المرحلي بعد كل هدف تعليمي			
38	يستخدم التقويم النهائي في نهاية الدرس			

39	يلتزم الموضوعية في تقويمه للطلاب			
40	يراعي اختلاف مستويات الطلاب عند التقويم			
41	يقدم تغذية راجعة مناسبة في الوقت المناسب للطلاب			
42	يعالج ما يكتشفه من جوانب الضعف في تحصيل الطلاب			
43	يستخدم نتائج التقويم في تحسين أدائه التدريسي			
44	يحرص على قيام الطلاب بالتقويم الذاتي			
45	يعطي واجبات وأنشطة منزلية تشجع على التعلّم ومراجعة الدرس			
المحور الرابع: أخلاقيات المهنة				
46	يهتم المدرس بمظهره العام			
47	يمثل القدوة الحسنة في السلوك			
48	يحرص على استخدام لغة مهذبة مع الجميع			
49	يحرص على عدم استغلال علاقاته المهنية مع الطلاب لتحقيق منافع شخصية			
50	يحترم شخصيات الطلاب وقدراتهم			
51	يتواصل مع الطلاب بمودة وتعاطف			
52	يتصف بالعدل في تعامله مع الطلاب			
53	يساعد الطلاب في حل مشكلاتهم			
54	يحترم زملائه في المدرسة			
55	يتواصل مع أولياء الأمور لدعم تعلم أبنائهم			
56	يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم			
57	يلتزم بالأنظمة السائدة في مدرسته			

أسماء السادة المحكمين حسب الترتيب الأبجدي

لاستبانة تقويم الأداء التعليمي لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين

أسماء المحكمين	الرتبة الأكاديمية	التخصص	القسم	الجامعة
م. خديجة غرير	مدّرسة	تاريخ التربية	التربية المقارنة	جامعة دمشق
أ. د غسان الخلف	أستاذ دكتور	علم الاجتماع التربوي	أصول التربية	جامعة دمشق
أ. د محمد علي إسماعيل	أستاذ دكتور	مناهج وطرائق تدريس	المناهج وطرائق التدريس	جامعة البعث
أ. د محمد صليبي	أستاذ دكتور	مناهج وطرائق تدريس العلوم	المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
م. نسرين موشلي	مدّرسة	تخطيط تربوي	أصول التربية	جامعة دمشق

فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي

الدكتورة: رشا خضور
كلية التربية الثانية – جامعة البعث

الملخّص:

هدف البحث إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصّف السّادس الأساسي، والكشف عن فعالية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية هذه المهارات. ولتحقيق هذين الهدفين اعتمد البحث المنهج التجريبي؛ من خلال إعداد قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وبناء اختبار التعبير الكتابي الإبداعي اللازم لقياسها، وتصميم برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز.

وتكوّنت عينّة البحث من (52) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّفّ السادس الأساسي في مدينة حمص، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز، وضابطة درست بالطريقة المعتادة.

وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وهذا ما ظهر من خلال:

التحسّن الواضح لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي مقارنة بالتطبيق القبلي؛ فقد كان حجم الأثر ($\Delta = 2.35$).

تفوّق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي؛ وقد بلغ حجم الأثر ($n^2 = 0.755$).

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعلم المتمايز، مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، الصف السادس الأساسي.

The effectiveness of a proposed program based on differentiated learning strategies in developing creative written expression skills among sixth grade students

Summary:

The research aimed to determine the creative written expression skills necessary for sixth grade students, and to reveal the effectiveness of the proposed program based on differentiated learning strategies in developing these skills. To achieve these two goals, the research adopted the experimental method. By preparing a list of creative written expression skills, constructing the necessary creative written expression test to measure them, and designing a proposed program based on differentiated learning strategies.

The research sample consisted of (52) male and female students in the sixth grade in the city of Homs, who were divided into two groups: an experimental group that studied using differentiated learning strategies, and a control group that studied in the usual way.

The results of the research resulted in the effectiveness of the

proposed program based on differentiated learning strategies in developing creative written expression skills among sixth grade students, and this was demonstrated through:

The clear improvement in the scores of the experimental group students in the post-application of the creative written expression test compared to the pre-application. The size of the effect was

.($\Delta = 2.35$)

The students of the experimental group outperformed the students of the control group in the post-application of the creative written expression test. The size of the effect has been reached

.($n^2 = 0.755$)

Keywords: differentiated learning strategies, creative written expression skills, sixth grade.

1. مقدّمة البحث:

تمثّل الكتابة منتهى العمليات اللّغوية وغايتها، فهي الصورة الأوضح للنشاط اللغوي، باعتبار أنّها تعكس جودة اكتساب التلاميذ لمهارات اللغة؛ وهي بذلك تحتل المركز الأعلى في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات التحدّث والاستماع والقراءة.

ويحظى التعبير الكتابي مكانة عالية بين فنون اللغة العربية؛ فهو الهدف النهائي للتعلّم اللّغوي؛ وهو من أعقد الأنشطة المعرفية؛ لأنّه يتطلب عدداً كبيراً من المكوّنات المعرفية، والتي تخضع لمستويات متنوّعة من التمثيلات العقلية، مثل: استدعاء الخبرات السابقة، ثمّ إعادة تنظيمها، ومن ثمّ البحث عن كلمات تعبّر عن تلك الخبرات، ومراعاة القواعد النحوية والدّلالية في التعبير (العنزي، 2018).

وتظهر الحاجة إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي، لأنّ شخصية التلاميذ تتبلور وتنمو سيكولوجيا وبصورة كبيرة، فهي مرحلة حساسة تبدأ بمواجهة صعوبات الحياة ومتطلبات العصر، وامتلاك التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي تمكّنهم من التعبير عن أنفسهم، وحاجاتهم، وصقل مواهبهم(عبد العزيز، 2019)، ولتنمية قدرتهم على التعبير الكتابي لابدّ من توافر إستراتيجيات فعالة تحقّق ذلك، ومن هذه الإستراتيجيات التي تلقى اهتماماً في تنمية إمكانات العقل، إستراتيجيات التعليم المتمايز.

فالتعلّم المتمايز هو مجموعة من الإستراتيجيات؛ تساعد المعلّمين على مقابلة كل تلميذ عند دخوله الصّف، وتحريكه بقدر المستطاع للأمام في المسار التعليمي، وهو ليس إستراتيجية واحدة لكنّه مدخل للتدريس يدمج العديد من الإستراتيجيات المتنوعة (Watts& teffe, 2012)، والتي تتمركز حول التلميذ، وتخاطب أنواع الذكاءات لديه، ونمط تعلّمه، انطلاقاً من ضرورة إعداد تلميذ قادر على تحمّل مسؤوليّة التعلّم بنفسه، متعاوناً مع غيره.

2. مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال حضورها دروس التربية العملية أنّه لا يوجد اهتمام بحصة التعبير، بل يقوم المعلم بكتابة نصّ الموضوع على السّبورة ويطلب من التلاميذ أن يكتبوه على دفاترهم، وكتابة الموضوع في المنزل، وفي الامتحان يضع سؤال التعبير من خلال الدروس الموجودة في الكتاب ويكون قد حفظه التلاميذ بصم مسبقاً، بالإضافة إلى قلّة وعي الكثير من المعلّمين بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية، كما أنّه لا توجد حصّة مخصّصة لمادة التعبير؛ أي ضيق المساحة الزمنية لتعليم مهارات التعبير حيث تخصّص للتعبير حصّة واحدة أسبوعيّاً، ولكن لا يطبّق المعلّم ذلك في كثير من الأحيان.

كما أكّدت دراسات عدّة ضعف اختيار الموضوعات المناسبة لتنمية مهارات التعبير الإبداعي من قبل المعلمين، وعدم مراعاتها لواقع البيئة التي يحيا فيها التلميذ، وطريقة التدريس التقليدية بحيث يتخيّل المعلم تلاميذه أوعية يصبّ فيها الكلام صبّاً، كما أكّدت افتقار تدريس التعبير الإبداعي إلى برامج وأنشطة مختلفة ترغّب التلاميذ في الكتابة والتعبير، وافتقار الميدان إلى إستراتيجيات تدريسية تعتمد على الإبداع وحرية التفكير والخيال، وتقبّل كلّ ما هو جديد ومتنوع، بعيداً عن التلقين والنمطية والتسلط (سلطان، 2019؛ سعد، 2022؛ المزين، 2022).

وفي هذا السياق، عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات، كالمؤتمر التربويّ الخامس، والمنعقد في نوفمبر (2017) في عمان تحت عنوان "التدريس المتمايز.. فرص وتحديات"؛ والذي سلّط الضوء على الفروق الفردية وعوامل الاختلاف بين الطلبة وأسبابه، وطرح إستراتيجيات متنوعة تراعي التمايز، وتحدّد الفرص المتاحة لتطبيق التعليم المتمايز بصورة فعّالة، ودعمها، والوقوف على التحدّيات والمعوقات التي تحول دون تطبيقه وتجاوزها، ومؤتمر التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز (2018) والمنعقد في إبريل بكلية العلوم التربوية وجامعة القدس المفتوحة، حيث نوّه عن نشاط التلميذ ودوره في العملية التعليمية، وبقاء أثر التعلم، واختلاف وتنوع بيئات المتعلمين،

والمواد التعليمية التي يفضلون تعلّمها بشكل أفضل، وأنواع ذكاءاتهم، واهتماماتهم، ودور المعلم في الاستجابة لهذه المتغيرات.

- ولتأكيد الشعور بالمشكلة، قامت الباحثة بتطبيق اختبار على عيّنة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي، بتاريخ (24/ 10/ 2022م) يتناول قياس بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، للتأكّد من مستوى التلاميذ في هذه المهارات، ومدى تمكّنهم منها، بلغ حجمها (28) تلميذاً وتلميذة، وتبيّن تدني درجاتهم في الاختبار، وضعفهم في معظم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار الكلي (22.5%) وهي نسبة ضعيفة جداً.

وهكذا تحدّدت مشكلة البحث بتدنّي مستوى مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي، وللتصدّي لهذه المشكلة والوقوف على أبعادها ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- **ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟**

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي؟

2- ما إجراءات البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟

3- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟

3. فرضيات البحث:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

4. أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- يمكن أن يفيد معلّمي اللّغة العربية من خلال تزويدهم بدليل عملي لكيفية تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذهم باستخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز.

2- إفادة مخططي مناهج اللغة العربية باقتراح برنامج في تدريس (التعبير الكتابي) قائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز، كما يمدّهم البحث بقائمة مهارات التعبير الكتابي اللازم تضمينها في مناهج اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس.

3- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية من معلّمين وموجهين إلى أهمية استخدام إستراتيجيات تتناسب مع طبيعة التلاميذ على اختلاف نمط تعلّمهم، والجانب النشط من الدماغ، ومنها إستراتيجيات التعلم المتمايز.

5. أهداف البحث:

5-1. تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

5-2. بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ، باستخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي "عيّنة البحث".

5-3. الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز، في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي "عيّنة البحث"، مقارنة بالطريقة التقليدية.

6. حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

6-1. تطبيق البحث في العام الدراسي 2022- 2023م.

6-2. مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

6-3. إستراتيجيات التعلم المتمايز: (إستراتيجية التفضيلات الأربعة (4 MAT)، إستراتيجية محطّات التعلّم).

6-4. عيّنة من تلاميذ الصف السّادس الأساسي في مدينة حمص للعام الدراسي 2022- 2023م.

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1. البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

يعرّف البرنامج بأنّه: مجموعة من الأنشطة والممارسات العمليّة في قاعة أو حجرة النشاط لمدّة زمنيّة محدّدة؛ وفقاً لتخطيط وتنظيم هادف محدّد، يعود على الطالب بالتحسّن (شحاتة والنجار، 2003).

ويعرّف التعلم المتمايز: في أبسط مستوياته هو إعادة تنظيم ما يجري بغرفة الصف، لكي تتوفر للتلاميذ خيارات متعدّدة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، للتعبير عما تعلّموه، أي يوفّر التعلم المتمايز سبلاً مختلفة للتمكّن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار (المحيمد، 2017).

ومما سبق تعرّف الباحثة البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز إجرائياً بأنّه: مجموعة من الإجراءات والممارسات التعليمية المتناسقة، التي تشمل تحديد الأسس، والأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والوسائط، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم؛ وتهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع التلاميذ، من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز، والتي تقوم على تعرّف الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلاب، من استعدادات وقدرات، واهتمامات، ثمّ الاستجابة لهذه الاحتياجات المختلفة والمتنوعة بما يراعي التمايز والاختلاف بينهم؛ بهدف تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي.

7-2. مهارات التعبير الكتابي الإبداعي: تعرّف بأنّها قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها. (المصري، 2006).

وتعرف الباحثة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إجرائياً بأنّها: مجموعة من المؤشرات السلوكية، المرتبطة بمهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ والتي تمكّن تلاميذ الصّف السّادس الأساسي من ترجمة أفكارهم بعبارات سليمة، واستخدام تراكيب لغوية جديدة، وإضافة تفاصيل جديدة، ونهاية مبتكرة، بشكل سلس مع الربط بينهما، وبين الشخصيات بطريقة مبتكرة، وتقاس هذه المؤشرات من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي المعدّ لهذا الغرض.

8. الجانب النظري والدراسات السابقة:

8-1. التعبير الكتابي الإبداعي: هو لون من ألوان الأداء الكتابي، تُنمّى به قدرة التلاميذ على التفكير، وتعوّدهم على الطلاقة في التعبير عن الأفكار والمشاعر، ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي عالٍ؛ ممّا يسهم في تربية خيالهم، وتوسيع خبراتهم، وزيادة رصيدهم اللغوي؛ وذلك من خلال تهيئة الجو المناسب في تشجيعهم على ألوان الكتابة الإبداعية من القصص والمقالات (وال، 2016). فالكتابة الإبداعية أعلى مستوى من الأداء الكتابي، الّذي يحقّقه التلاميذ، في لغة أدبيّة تمتاز بأصالة الفكرة، وجمال التعبير، وبراعة الخيال، ورقي الأسلوب.

8-2. مجالات التعبير الكتابي الإبداعي: تتنوّع الكتابة الإبداعية بتنوّع اهتمامات التلاميذ، فتأخذ أشكالاً ومجالات متعدّدة؛ ممّا يتيح للتلاميذ فرصاً واسعة في التعبير عن مشاعرهم، والكشف عن مواهبهم الإبداعية في الكتابة؛ ومن هذه المجالات كتابة القصص القصيرة، والمقالات، ونظم الشعر، وكتابة الوصف(العتيبي،2021).

وقد اقتصر البحث الحالي على مجال كتابة القصة، باعتباره المجال المحدّد في مقرّر العربية لغتي لتلاميذ الصّف السّادس الأساسي، ومجال كتابة القصة إحدى فنون التعبير الكتابي الإبداعي، له مجموعة من العناصر والأسس الفنية، متمثّلة في الشكل الأسلوبي من حيث استخدام الألفاظ والتراكيب الحقيقية والمجازية، في إبراز الفكرة المراد توضيحها، وكتابة مقدّمة تحفّز القارئ، وتتميز بالإثارة والتشويق، وشخصيّة تجري الأحداث والوقائع عليها، وحبكة فنيّة تسلسل الأحداث، وخاتمة تلخّص ذلك كله (السمان، 2011).

8-3. أهمية التعبير الكتابي الإبداعي: ينمّي التعبير الكتابي الإبداعي التفكير عند التلاميذ، وينسّق أفكارهم، ويرتّبها، ويطّرح الفكرة من جميع جوانبها، ويساعدهم على تجميع عناصر الموضوع، ويمكّنهم من اختيار الأساليب اللغوية الراقية، وتهذيبها فضلاً عن اقتدارهم للوصول إلى مرحلة الإبداع (البجة، 2000).

وتكمن أهمّيته في أنّه القالب الذي يصبّ فيه الإنسان أفكاره من خلال أحاسيسه ومشاعره وآرائه، وهو الغاية من تدريس باقي فروع اللغة العربية، فهو بين فنون اللغة البوتقة التي تظهر فيها آثار تنمية المهارات المتعلّقة بالفنون الثلاثة الأخرى، ومضافاً إليه التفكير الذي يعد خامس هذه الفنون (أبو لبن، 2016).

8-4. مهارات التعبير الكتابي الإبداعي: يعدّ التعبير الكتابي الإبداعي من أرقى مستويات الكتابة، تمكّن التلميذ من ممارسة عمليات ذهنيّة معقّدة من تأويل وابتكار، وإعادة البناء، وتوليد أفكار تتّسم بمقومات الطلاقة، والمرونة، والتنوّع، والجدّة، والإثراء بالتفاصيل؛ لذا فإنّ هذه المقوّمات والعناصر هي المكوّنات الأساسية الّتي تتشكّل في إطار منظّم لإنتاج التعبير الكتابي الإبداعي (العتيبي، 2021)، والتي تتمثّل بـ:

- **مهارة الطلاقة:** تشير إلى الجانب الكمّي للإبداع، فهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، أو العبارات، أو الجمل، استجابة لموقف ما، والسرعة والسهولة في توليدها، في فترة زمنية محدّدة (الكناني، 2007).

وقد تناولت الأدبيات أنماطاً متعدّدة للطلاقة تتمثّل بالآتي:

الطلاقة اللفظية، أو طلاقة الكلمات: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ، أو المعاني بحيث تتوافر فيها خصائص معينة (أبو جادو ونوفل، 2007) **الطلاقة الفكرية:** وهي القدرة على إنتاج أفكار متنوّعة بسرعة في إطار متطلبات محدّدة، ومن مهاراتها الكتابية: كتابة أكبر عدد من العناوين لموضوع محدّد، وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الموضوع، والتنبّؤ بالنتائج بناء على مقدمات محدّدة (عبد الباري، 2010).

ولا يهتم في هذا النوع بنوعية الاستجابة، أو جودتها، بقدر الاهتمام بعدد، أو كمية الاستجابات التي يتم توليدها.

الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة، وتنظيم أكبر عدد ممكن من الجمل التامة، وذات المعنى؛ لتعبّر عن أفكار مختلفة عن النص، ومن مهاراتها الكتابية: توليد أكبر عدد من الجمل من كلمات قليلة، والربط بين الجمل ليكوّن منها أكثر من موضوع، وكشف الروابط المختلفة بين الجمل (أبو جادو، ونوفل، 2007).

الطلاقة الترابطية: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات المشتركة في صفة محدَّدة (عبادة، 1992).

مهارة المرونة: تشير إلى الجانب النوعي في الإبداع، ويقصد بها تنوّع الأفكار التي يأتي بها التلميذ المبدع، وتشير إلى درجة السهولة التي يغيّر بها التلميذ موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة (حجازي، 2006)، فالمرونة هي القدرة على تغيير اتجاه التفكير، وتوليد وجهات نظر متعدّدة من خلال تقديم بدائل وحلول متعدّدة، تتعلّق بترتيب أفكار النّص بطريقة مغايرة، وطرح عناوين مفيدة ومبتكرة، وعرض المحتوى بأسلوب جديد (الحميد،2010).

والمؤشّرات السّلوكية الدّالة على المرونة في الكتابة الإبداعية تتمثّل في تقديم بدائل متنوّعة لمواقف كتابية متعدّدة، وعرض المحتوى بأسلوب جديد، وتنوّع الجمل المعبّرة عن الأفكار (العتيبي، 2021).

مهارة الأصالة: أكثر المهارات ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، وتعني قدرة التلميذ على التوصل إلى أفكار غير نمطية من خلال إعادة صياغة النص بقالب أدبي جديد، وتقديم حلول غير مألوفة لمشكلة ما (السايج، 2014).

مهارة التفاصيل: وتعني قدرة التلميذ على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة معيّنة، فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق الفكرة وتكاملها، تعتمد على خبرة التلميذ والمخزون اللغوي لديه، ومن مؤشراتها توليد فكرة جديدة ذات صلة بأفكار مطروحة، وإضافة شخصيات تعين على تجويد العمل القصصي، (العتيبي، 2021).

8-5. التعليم المتمايز:

يختلف ويتمايز التّلاميذ في عدّة جوانب منها: الميول، والقدرات، والمواهب، والاستعداد للتعلّم، والبيئة، والخبرات السابقة، والطرائق والأساليب التي يتعلمون بها،

ويمثّل هذا التمايز تحدّياً كبيراً أمام القائمين على العملية التعليمية والتربوية؛ لتوفير فرص متكافئة لجميع التلاميذ، ورفع جودة النظام التعليمي؛ لذا أصبح من الضروري اتباع نهج التعليم المتمايز، واستخدام بعض إستراتيجياته؛ التي تراعي أنماط تعلّم التلاميذ، وذكاءاتهم المتعدّدة، وتعلّمهم في مجموعات، بما يسهم في تحقيق أقصى درجات النمو المعرفي، والوجداني، والمهاري، بشكل متكامل، وتحقيق تعليم يلائم الطلاب المختلفين في الاستعدادات والاهتمامات وأنماط التعلم، في صفٍّ دراسي واحد (عبد العزيز، 2019).

فالتعليم المتمايز يعتمد على التنوع، انطلاقاً من الفروق الفردية بين تلاميذ الصّف الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدّي بالضرورة إلى تعلّم الجميع بالقدر والنوع نفسه؛ لذا فالمعلّم مطالب بتوظيف عدّة طرق من أجل توفير مواقف تعليمية مناسبة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ (اللقاني والجمل، 2003).

إنّه نظام تعليميّ، يحقّق مخرجات تعليمية واحدة، بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، ويتضمن إستراتيجيات تعليمية وتعلمية منظّمة ومرنة تراعي أنماط تعلّم التّلاميذ وذكاءاتهم المتعددة (عطية، 2009).

كما أنّه مجموعة طرائق تعليمية تستجيب لحاجات التلاميذ المختلفة داخل الصف، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتزيد من احتمالية نجاحهم، وتتطلب من المعلم إلماماً بالاختلافات والاحتياجات المختلفة للتلاميذ؛ ليخطّط ويعلّم بطريقة فعّالة (Hackett,2012).

والفرق بين التعليم المتمايز ومراعاة الفروق الفردية يكمن في أنّ المعلّم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنّه يقدّم المادة نفسها بالطريقة نفسها لكنّه يقبل مخرجات تعلّم مختلفة، أو بتعبير آخر يراعي قدرات وميول التلاميذ ولكنّه لا يستطيع تمكين جميع التلاميذ من الوصول إلى النتائج أو المخرجات نفسها، بينما التعليم المتمايز يسعى إلى تحقيق المخرجات نفسها، ولكن بإجراءات مختلفة في أساليب تنفيذ الدرس (العذيقي، 2017).

بناء على ما سبق، إنّ تفعيل التعليم المتمايز، والذي يقدّم فرص تعلّم متنوعة تتوافق مع تنوّع واختلاف الطلاب، أصبح مطلباً ملحّاً من أجل تحقيق الجودة في العملية التعليمية من جهة، ومساعدتهم على تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي من جهة أخرى.

5-6.أسس إستراتيجيات التعلّم المتمايز: تتعدّد النظريات التربويّة الدّاعمة للتعليم المتمايز، والتي استمدّ منها أسسه الفلسفية، إذ إنّه يدمج بين مداخل عدّة قائمة على احتياجات التلميذ في مدخلٍ واحد، فهو يوظّف عناصر ومبادئ النظرية البنائيّة، وأبحاث المخ، وأنماط التعلّم، ومبادئ الذكاءات المتعدّدة؛ ليصنع أفضل ممارسة تعليمية، وتعلّمية؛ وقد استند بناء دليل المعلّم إلى مجموعة من هذه الأسس، والتي ينبغي مراعاتها؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي، وهي: (عطية، 2009، 455؛ العذيقي، 2016، 55؛ المحيمد،2017، 18؛ عبد العزيز، 2019، 77).

- إنّ الدماغ يبحث عن أنماط ذات معنى، ويرفض ما ليس له معنى، ويتعلّم الدماغ على نحو أفضل عندما يستخلص هو نفسه المعنى من المعلومات، وليس عندما تفرض عليه المعلومات فرضاً، ذلك أنّ دماغ كل تلميذ فريد من نوعه، ويتعلّم بطريقته المفضّلة لديه، وهو ما يسمّى بنمط التعلّم.
- التدريس وفق أنماط التلاميذ؛ وهو أن يتلقّى التلميذ تعليماً يتناسب مع النمط الخاص به.
- التعليم المتمايز ليس تعليماً فرديّاً، كما أنّه ليس تعليماً عشوائياً أو فوضوياً، إنّه أسلوب لتعليم التلاميذ من خلال التعامل مع كل طالب كحالة متفردة، ومساعدته للوصول إلى أقصى ما تمكّنه قدراته من النمو والتميّز.
- تعتبر اللغة أداة فاعلة في نقل الخبرة الاجتماعية بين التلاميذ، وهي وسيط مهم لتبادل الأفكار.

- إنّ الطالب يبني معنى لما يتعلّمه بنفسه بناء ذاتيّاً؛ إذ يتشكّل المعنى داخل بنيته المعرفية عن طريق تفاعل حواسّه مع العالم الخارجي، بتزويده بخبرات تمكّنه من ربط المعرفة الجديدة بما لديه.
- لا يبني التلميذ معرفته بمعزل عن الآخرين؛ بل يبنيها عن طريق التفاوض الاجتماعي معهم.
- تحقيق العدل بين التلاميذ خلال تقديم نفس المثير وفق مهام وأنشطة متنوّعة؛ للوصول بهم إلى نفس المخرجات.

8-7. إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

يوجد في الأدبيات التربوية العديد من الإستراتيجيات التدريسية التي تناسب التعليم المتمايز، ومنها: لوحات الاختيار، وحقائب التعلّم، والتفضيلات الأربعة، والذكاءات المتعددة، والمهام المجزأة، وخرائط العقل، ومراكز التعلّم...، وسوف يقتصر البحث على إستراتيجية محطّات التعلّم، وإستراتيجية التفضيلات الأربعة (4 MAT):

- إستراتيجية محطّات التعلّم: أماكن داخل القاعة الصفّية ذات مهام مختلفة ومترابطة، يتناوب عليها جميع التلاميذ، وفق جدول زمني، ويعمل في كلٍّ محطّة مجموعة من التلاميذ على مهمّات مختلفة تستجيب للتمايز بينهم، وبحيث يكتسب التلاميذ في كل محطّة جزءاً من التعلّم، يتكامل بانتقالهم عبر المحطّات، جميعها أو بعضها (عبد العزيز، 2019).

- إستراتيجية التفضيلات الأربعة (4 MAT): هي الطريقة التي يفضّلها التلميذ في التعلّم، إذ إنّ للمتعلمين أنماط تعلم مختلفة، وتقديم مهام متنوّعة لهم يحقق أعلى مستويات الدافعية والأداء؛ حيث يطوّر كل تلميذ النهج الذي يناسبه في التعلّم، فالبعض يفضل النمط السمعي الحسي، والبعض يفضل النمط الحسي البصري، وهذه التفضيلات تعكس نمط الفرد في التعلم، وهي إستراتيجية لتوصيل المعلومات بطريقة تناسب جميع أنماط تعلم التلاميذ؛ وتسمح لهم بالممارسة والاستخدام المبدع لمواد التعلّم خلال كلّ درس، وفيها يحدّد المعلّم المهارات والقدرات الخاصة بكل تلميذ، أو المجموعات،

والتعديلات التي يضعها لجعل الإستراتيجيات تلائم هذا النوع، ويحدّد المهام التي سيقوم بها التلاميذ لتحقيق أهداف التعلّم (المحيمد، 2017).

8-8. إجراءات التدريس في ضوء إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

مرحلة التحليل: وتشمل:

1. التعرّف على مستوى كل تلميذ من خلال الاطلاع على ملف إنجازاته خلال مراحل دراسته، ومدى تقدّمه.
2. التعرّف على نمط التلميذ من خلال الملاحظة لطبيعة تلقّي التلميذ الدرس.
3. التعرّف على استعدادات التلميذ وقدراته ومواهبه.
4. تهيئة بيئة التعلّم، مع المرونة في ترتيب الغرفة الصفّيّة؛ لتناسب تنوّع الأنشطة الفردية والثنائية والجماعية في جو من الأمان والتحفيز الصّفي.
5. تنويع التدريس والأنشطة والمهام حسب (استعدادات التلاميذ، وميولهم، ونمطهم المفضّل في التعلم، بحيث يشتمل الدّرس على إستراتيجيات تدريس متنوّعة، ومهام تراعي الاختلاف الموجود بين التلاميذ.
6. تصميم بطاقات التعلّم تتضمن مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المراد تحقيقها في الدرس.
7. تشكيل فريق من التلاميذ؛ يتم تقسيمهم تبعاً لميولهم أو خبراتهم السابقة ومستوى التحصيل ونمط تعلّمهم، بحيث تكون المجموعة الواحدة غير متجانسة.

مرحلة التنفيذ: وشملت:

1. تشكيل مجموعات تعاونية مكوّنة من ستة خبراء، وتوزيع الأدوار والمهام عليهم.
2. مقابلة الخبراء: يستدعي المعلم التلاميذ (الخبراء) من كل مجموعة من المجموعات الأصلية، ويناقشهم في المهارات المطلوب تحقيقها في هذا الدرس، يطلب المعلم من التلاميذ الاجتماع مع مجموعة الخبراء؛ لمناقشة وتوضيح المهارات المكلفين بها.
3. تقرير المجموعة: يطلب المعلم من التلاميذ المكلفين بالمهام والأنشطة بعد اجتماعهم مع بعض إعداد تقرير بالمهارات المكلفين بها.

4. يعود كل طالب (خبير) إلى مجموعته الأصلية ليدرّس الجزء المكلّف به إلى مجموعته.
5. يجمع المعلم من المجموعات التقارير والأنشطة.
6. التقويم والتقدير: يتابع المعلم نشاط كل تلميذ ومدى اندماجه في المجموعة، وزيادة فاعلية عمل التلاميذ في المجموعات من خلال التعزيز والتغذية الراجعة.

مرحلة التقييم: تقييم مدى تمكّن التلاميذ من مهارات التعبير الإبداعي، من خلال تقييم المعلّم، وتقييم الأقران.

9. الدّراسات السّابقة:

9-1. دراسات وبحوث تناولت إستراتيجيات التعلم المتمايز:

بحث ثورنتون (Thornton,2012): هدف إلى الكشف عن أثر إستراتيجيات التعليم المتمايز في القرّاء ذوي صعوبات الفهم القرائي، واتبعت الدّراسة المنهج التجريبي، على عيّنة مكوّنة من (161) طالباً من طلاب الصف العاشر في المدارس الثانوية، ولتحقيق أهداف البحث تمّ تطبيق اختبار فلوريدا للتقويم الشامل FCAT، واختبار معياري للقراءة، وعمل PROFILE لكل طالب. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك اختلافات بارزة بين معدّلات اجتياز اختبار القراءة المعيارية قبل وبعد تطبيق التجربة، ووجود تغيّر اجتماعي إيجابي لفهم الممارسات التعليمية التي بدورها تؤدّي إلى تحسين القراءة فيما يخصّ القرّاء الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي.

بحث المحيمد (2017): هدف إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على التعلّم المتمايز في تنمية مهارات التفكير المتشعّب، لدى طلاب كلية أصول الدين، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ولتحقيق هذا الهدف؛ اتّبع البحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج شبه التجريبي، وجرى إعداد مقياس لتحديد أنماط المتعلمين، وبناء اختبار لقياس مهارات التفكير المتشعب. طبّق البحث على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من (50) طالباً، وجرى تعيين المجموعات عشوائيّاً، مجموعة ضابطة تدرس مقرّر طرق التدريس الخاصة بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس وفق البرنامج التدريسي القائم على التعليم

المتمايز وقد أسفرت نتائج البحث عن: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت عن وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2-9. دراسات تناولت تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وتنميتها:

- **بحث محمود وفراج (2021):** هدف البحث إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً، من خلال إستراتيجية مقترحة قائمة على السياقية، ولتحقيق هدف البحث اتّبع الباحثان المنهج الوصفي والتجريبي ذي المجموعة الواحدة، والتي تكوّنت من تلاميذ الصّف الأوّل الإعدادي الموهوبين لغوياً، بلغ عددهم (37) تلميذاً وتلميذة، تمّ اختيارهم وفقاً لأدوات التعرّف والكشف عن التلاميذ الموهوبين لغوياً، ولتحقيق أهداف البحث، أعدّ الباحثان قائمة بخصائص التلاميذ الموهوبين لغوياً، وقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وتوصّل البحث إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عند مستوى (الطلاقة والمرونة والأصالة).

- **بحث عبد الحافظ، وآخرون (2022):** هدف البحث إلى الكشف عن فاعلة استخدام القصص الخيالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتّبع البحث المنهج الوصفي والتجريبي، وجرى إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار لقياس هذه المهارات، وتكوّنت عيّنة البحث من (60) تلميذاً وتلميذة، تمّ تقسيمهما إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد توصّل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

10. إجراءات البحث الميدانية: للإجابة عن أسئلة البحث، تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

10-1. منهج البحث: اعتمد البحث المنهج التجريبي، لملاءمته لطبيعة البحث ومتغيراته وأهدافه؛ وذلك من خلال تحليل البحوث والدراسات السابقة لجمع المعلومات عن مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، وكذلك إستراتيجيات التعلّم المتمايز، ثم اختيار مجموعتين متكافئتين، طبّق عليهما اختبار قبلي، إحداهما تجريبية تدرس وفقاً للبرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، ثم جرى تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين، فمقارنة النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

10- 2. مجتمع البحث وعيّنته: تكوّن مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي، المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص، والبالغ عددها (100) مدرسة حكومية، وقد بلغ عدد تلاميذ الصف السادس الأساسي الملتحقين في المدارس الحكومية(9809)، وفق الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية بحمص للعام الدراسي 2022 -2023م.

عينة البحث: واقتصرت العينة على (52) تلميذاً وتلميذة، تمّ اختيارها بالطريقة العشوائيّة البسيطة، وتعيين المجموعات عشوائياً؛ من خلال تقسيم حمص إلى خمس مناطق (المنطقة الوسطى، المنطقة الشمالية، المنطقة الجنوبية، المنطقة الشرقية، المنطقة الغربية)، وتحديد منطقة عن طريق الاختيار العشوائي البسيط (القرعة)؛ لإجراء التجربة في المدارس الأساسية التابعة لها، وقد وقع الاختيار على المنطقة الشرقية، وتمّ تسجيل أسماء المدارس التابعة لها على قصاصات ورقية، وسحب مدرسة للمجموعة التجريبية، ومدرسة للمجموعة الضابطة.

الجدول رقم (1) عينة البحث

المجموعة	اسم المدرسة	عدد التلاميذ
التجريبية	سيمون عيسى	35
الضابطة	رائد رفعت الدربولي	32

وبما أن هدف البحث تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وفق إستراتيجيات التعلم المتمايز؛ كان لابدّ من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين لضمان دقة النتائج، وأنّ أي

تحسن أو نمو في هذه المهارات إنّما يعود إلى إستراتيجيات التعلم المتمايز في المعالجة التجريبية؛ ولذلك حاولت الباحثة ضبط أثر المتغيرات التي قد تؤثّر في التجريب، بهدف عزلها أو تثبيتها، ولتحقيق التكافؤ والتجانس بين أفراد العينة في المتغيرات التالية:

أ- المنطقة الجغرافية: لتثبيت بعض العوامل التي تتعلق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية ومستوى التعليم قدر الإمكان، اختيرت مدارس تقع في نطاق جغرافي واحد.

ب- تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني: لتثبيت هذا العامل، جرى التأكّد من تجانس أعمار التلاميذ ومن واقع ملف كل تلميذ، وتاريخ الميلاد، حيث بيّن أن متوسط العمر الزمني لأفراد العينة في المجموعتين يقارب (12).

ت- التكافؤ بين المجموعات في متغيرات البحث: جرى تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، قبلياً واستبعاد الذين تغيبوا عند التطبيق، وعلى هذا تم استبعاد (7) تلاميذ، ونتيجة عدم الجدية في الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وبسبب الغياب المتكرر لبعض التلاميذ (أكثر من 3 حصص) تم استبعاد (8) ثمانية تلاميذ من المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول الآتي صافي حجم العينة.

الجدول (2) صافي حجم عينة مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد أفراد العينة		
	عدد الطلاب	الفاقد التجريبي	العدد النهائي
التجريبية	35	8	27
الضابطة	32	7	25
العدد الكلي	67	15	52

10-3. أدوات البحث: تمثّلت أدوات البحث بالآتي:

10-3-1. قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي: وقد سار إعداد هذه القائمة وفق الخطوات الآتية:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، والاعتماد عليها عند إعداد اختبار لقياس تلك المهارات، وقد تمّ اشتقاق قائمة المهارات من الإطار النظري، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، التي

تناولت تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وأيضاً دراسة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية المحدّدة من قبل وزارة التربية، واشتقاق مهارات التعبير الكتابي الإبداعي منها.

– أراء المتخصّصين في التربية وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجّهين.

وتكونت القائمة في صورتها المبدئية من (20) مهارة فرعية، توزّعت على (3) ثلاث مهارات رئيسة، هي: (الطلاقة – والمرونة – والأصالة).

صدق القائمة: اعتمدت الباحثة في التحقّق من صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على صدق المحكمين، فعرضت القائمة بصورتها المبدئيّة على عدد من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والمتخصصين في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من موجهي ومعلميّ اللّغة العربيّة، وذلك لإبداء الرأي في الأمور الآتية: مناسبة المهارات وأهميتها لتلاميذ الصف السادس الأساسي، وصحة الصّياغة اللغويّة للمهارة، وانتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته، وتعديل المهارة أو حذفها أو إضافة مهارات أخرى.

وتمّ عرض القائمة على (15) من السادة المحكمين، وتمكّنت الباحثة من جمع (12) قائمة، وقد أبدى المحكّمون ملاحظات ومقترحات مختلفة، تتمحّور حول حذف وتعديل بعض المهارات، ودمج بعض المهارات، وتمّ حساب النسبة المئوية للتكرارات التي تبيّن درجة اتّفاق المحكّمين على المهارات بوساطة معادلة كوبر (coper) الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف+عدد مرات الاتفاق}} \times 100$$

وتبيّن أنّها تراوحت ما بين (75%) و (95%)، وعلى هذا؛ تمّ استبعاد المهارات التي حازت على نسبة أقل من (80%) من اتفاق المحكّمين، إضافة إلى تعديل بعض المهارات، ودمج بعض المهارات الفرعية.

واستناداً إلى آراء المحكّمين، تمّ إجراء التعديلات المقترحة، والتي رأت الباحثة أنها مناسبة، وأكثر تحديداً ودقّة، وهكذا اشتملت الصورة النهائية للقائمة على (17) مهارة فرعية، موزعة على (3) مجالات.

الجدول (3) مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

الطلاقة	1. ينوع التلميذ بين السرد والحوار في عرض القصة	2. يغير التلميذ في أحداث القصة بطريقة جديدة
	3. يكتب التلميذ نهاية للقصة بأكثر من طريقة	4. يميز التلميذ بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية
	5. يميز التلميذ بين الجمل الخبرية والإنشائية	6. يستخدم التلميذ أدوات ربط متنوعة في القصة
المرونة	1. ينتقل التلميذ من المقدمة إلى الأحداث إلى الخاتمة بسلاسة	2. يضيف التلميذ شخصيات وأحداث جديدة
	3. ينتقل التلميذ من فكرة إلى أخرى بشكل سلس مع الربط بينهما	4. يميز التلميذ أسلوب القصة بالدعابة والمرح
	5. يتمكن التلميذ من تحديد نوع قصته (واقعية– خيالية0 اجتماعية)	
الأصالة	1. يكتب التلميذ مقدمة جاذبة للقصة	2. يربط بين شخصيات القصة بطريقة مبتكرة
	3. يوظف التلميذ المكان والزمان في القصة	4.يضع التلميذ نهاية مبتكرة للقصة
	5. يكتب التلميذ تراكيب لغوية جديدة	6.يضيف التلميذ فكرة جديدة أو موقف جديد للقصة

10- 3-2. اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده؛ وذلك لتعرّف فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلّم المتمايز، في تنمية هذه المهارات. وتم إعداد الاختبار في صورته المبدئية استناداً إلى:

- ❖ قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي التي تمّ ضبطها سابقاً.
- ❖ الأدبيّات التربوية، التي تناولت إعداد الاختبارات المهارية، ومقاييس تقدير الأداء،(خضر، 2003؛ علام، 2006).
- ❖ الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

اشتمل الاختبار على (18) سؤالاً، وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار، المعايير الآتية:

- أن تكون الموضوعات المقدّمة قريبة من نفس التلاميذ، وتتناول قضايا يتعرّض لها التلميذ في حياته اليومية.
- التحرّر من المواضيع التي جرى التدريب عليها؛ وذلك لعزل تأثير عامل الألفة بالاختبار والمواضيع.

- الوضوح والدّقة وسلامة التعبير في صياغة الأسئلة ونصوص الموضوع، وتجنب الغموض والتعقيد في الكلمات.
- جاءت الأسئلة مفتوحة (غير مقيّدة)؛ لترك مساحة من الحرية أمام التلميذ.

تعليمات الاختبار: تمّ وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ، توضّح لهم الهدف من الاختبار، والزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار، وضرورة كتابة البيانات الخاصة بالتلميذ على ورقة الإجابة، وقراءة كل سؤال قراءة متأنية قبل الإجابة عنه.

وقامت الباحثة بإعداد معيار لتقدير درجات الاختبار الكتابي الإبداعي، في ضوء المهارات، التي تم ضبطها؛ وذلك ضماناً لدقّة القياس، ولتقدير درجات التلاميذ وفق أسس واضحة ومحدّدة، وقد بلغ مجموع درجات الاختبار (85) درجة، وتم تدريج المعيار على مقياس خماسي، يشتمل على خمسة مستويات للأداء (جيّد جدّاً، وجيّد، ومقبول، وضعيف، وضعيف جداً)؛ بناء على درجة توفّر المهارة في كتابة التلميذ للموضوع، وقد تمّ اعتبار المهارات التي يتناولها البرنامج، والتي تمّ ضبطها سابقاً؛ بمثابة المعايير التي بني على أساسها نظام تقدير الدرجات، وتمّ توصيف الأداء الكتابي على ضوء هذا المعيار، على النحو الآتي:

- يحصل على (5) درجات في المهارة، إذا كان مستوى توافرها في الكتابة جيّد جداً.
- يحصل على (4) درجات في المهارة، إذا كان مستوى توافرها في الكتابة جيّداً.
- يحصل على (3) درجات في المهارة، إذا كان مستوى توافرها في الكتابة مقبولاً.
- يحصل على (2) درجتين في المهارة، إذا كان مستوى توافرها في الكتابة ضعيفاً.
- يحصل على (1) درجة واحدة في المهارة إذا كان مستوى توفرها في الكتابة ضعيفاً جداً.
- يحصل على (صفر) إذا لم تكن المهارة متوافرة أبداً في الإجابة.

-صدق الاختبار: قامت الباحثة بالتحقّق من الصّدق من خلال الطريقتين الآتيتين:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): جرى عرضه على (12) محكّماً من المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس، وموجهي ومعلمي اللغة العربية، وتم إرفاق سلم التصحيح مع الاختبار، وطلب إلى هؤلاء المحكمين إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول

مناسبة أسئلة الاختبار، وصحة الصّياغة اللغويّة لأسئلة الاختبار ووضوحها، وارتباط الموضوعات، وتمثيلها لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وقد أشار معظم المحكّمين إلى وضوح تعليمات الاختبار، ودقّتها في التعبير عنه؛ مع وجود بعض الملاحظات حول الاختبار، والتي أخذت فيها الباحثة جميعها، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائيّة.

ب. الصدق البنيوي للاختبار: جرى تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية بلغت (25) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في يومي الأربعاء والخميس 21-20 /4/ 2023م، وقبل التطبيق طلب إلى أفراد العينة قراءة التعليمات بشكل جيد والاستفسار عن أي غموض في الاختبار، وجرى تسجيل الملاحظات المتكررة لمراعاتها فيما بعد. وبعد الانتهاء من التطبيق تم استبعاد (6) أوراق لمست فيها الباحثة عدم الجدّية في الإجابة ثم قامت بتصحيح الأوراق استناداً إلى سلم التصحيح المعدّ سابقاً للتحقّق من فهم التلاميذ لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه، والتأكّد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى التلاميذ. ثم جرى حساب معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة) والدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي إليه؛ وهذا ما وضحه الجدول الآتي:

الجدول /4/ معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة) والدرجة الكلية لاختبار التعبير الكتابي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	557**	7	634**	13	834**
2	448*	8	550**	14	555**
3	435*	9	427*	15	720**
4	503**	10	431*	16	440*
5	440*	11	606**	17	620*
6	531**	12	489**	18	502*

الجدول /5/ معاملات الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية لاختبار التعبير الكتابي

المجال	معامل الارتباط
طلاقة	857**
مرونة	888**
أصالة	921**

يتضح من الجدول (4) و(5) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو عند مستوى دلالة (0.05) ممّا يدل على تمتع الاختبار بصدق الاتّساق الداخلي.

- **ثبات الاختبار:** تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لحساب معامل ثبات الاختبار، بلغ متوسط معامل ثبات الاختبار (0.929) ممّا يدلّ على أن معامل ثبات الاختبار مرتفع.

كما جرى حساب ثبات معيار تقدير الدرجات عن طريق إعادة التصحيح: قامت الباحثة بتصحيح التطبيق الأول للاختبار وبعد مرور (10) أيام، قامت بتصحيح الاختبار مرّة أخرى وفق المعيار المعدّ، وتمّ حساب معامل الارتباط بين التصحيحين، وقد تبيّن معاملات الارتباط، لكلّ مجال من مجالات التعبير الكتابي الإبداعي، هي: (**857) لمجال الطلاقة، و(**888) لمجال المرونة، و(**921) لمجال الأصالة، وهي جميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ ممّا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات معيار تقدير الدرجات.

- حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: تمّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، باستخدام معادلة متوسط الزمن اللّازم للتطبيق؛ والتي تعطى على النحو الآتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول تلميذ} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ}}{2}$$

الجدول /6/ الزمن اللازم لتطبيق اختبار التعبير الكتابي (ن=19)

المدة الزمنية التي استغرقت للإجابة عن أسئلة الاختبار		المجموع	المتوسط	زمن الاختبار
أول طالب انتهى من الاختبار	آخر طالب انتهى من الاختبار			
45 دقيقة	60دقيقة	105 دقيقة	53 دقيقة	50 دقيقة

يتّضح من الجدول /6/ أنّ الزمن اللازم لإجابة تلاميذ الصف السّادس الأساسي عن أسئلة الاختبار بعد حساب متوسطي زمن انتهاء أول تلميذ وآخر تلميذ بلغ (50) دقيقة.

وضوح الاختبار: تبيّن من التجربة الاستطلاعية للاختبار أنّه لا غموض في فهم التلاميذ لأسئلة الاختبار؛ ممّا يدلّ على أنّ الأسئلة مناسبة لمستواهم، وممّا يجعله صالحاً في صورته النهائية للتطبيق على أفراد العينة.

10- 4. البرنامج المقترح:

10-4-1. أسس بناء البرنامج المقترح:

- أنّ التّلاميذ ليسوا على سوية واحدة في القدرات، وإنّما لديهم ملكات مختلفة ينبغي مراعاتها ومخاطبتها أثناء التدريس، وهذه القدرات تتدرج تحت نوع أو أكثر من الذكاءات، وأنماط التعلّم، ولذلك تحتاج إلى توظيف أنشطة متنوعة تحيط بذكاءاتهم وتعمل على تنميتها.

- ليس هناك تلميذ ذكي أو غير ذكي بالمطلق، فكلّ التلاميذ أذكياء ولو بنوع واحد من الذكاء، أو بجزء منه لذلك ينبغي التعامل مع هذه الحقيقة في التعبير والنظر إلى كلّ تلميذ على أن لديه قدرات محددة (ضعيفة كانت أم قوية)، ينبغي احترامها واستثمارها.

- تعدّ ميول التلاميذ واهتماماتهم مؤشراً على ما لديهم من قدرات "ذكاءات" وخاصّة تلاميذ هذه المرحلة التي تبدأ فيها الميول نحو نمط من السلوك أو الأداء بالتبلور، ويكون ظهورها بالتوازي مع ما يمتلكون من قدرات "إلى درجة كبيرة"؛ لذلك ينبغي مراعاة هذه الجوانب.

10-4-2. تحديد مكونات البرنامج المقترح: ويمكن توضيح هذه المكونات على النحو الآتي:

- **أهداف البرنامج المقترح:** هدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؛ لذا من المتوقع أن يحقق التلميذ في نهاية البرنامج الأهداف الآتية:

أ- الأهداف الخاصة بمهارات الطلاقة:

- ينوع التلميذ بين السرد والحوار في عرض القصة
- يكتب التلميذ نهاية للقصة بأكثر من طريقة
- يميز التلميذ بين الجمل الخبرية والإنشائية
- يغير التلميذ في أحداث القصة بطريقة جديدة
- يميز التلميذ بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية
- يستخدم التلميذ أدوات ربط متنوعة في القصة

ب- الأهداف الخاصة بمهارات المرونة:

- ينتقل التلميذ من المقدمة إلى الأحداث إلى الخاتمة بسلاسة
- يضيف التلميذ شخصيات وأحداث جديدة
- ينتقل التلميذ من فكرة إلى أخرى بشكل سلس مع الربط بينهما
- يتمكن التلميذ من تحديد نوع قصته (واقعية- خيالي- اجتماعية)
- يميز التلميذ أسلوب القصة بالدعابة والمرح

ث- الأهداف الخاصة بمهارات الأصالة:

- يكتب التلميذ مقدمة جاذبة للقصة
- يوظف التلميذ المكان والزمان في القصة
- يكتب التلميذ تراكيب لغوية جديدة
- يربط بين شخصيات القصة بطريقة مبتكرة
- يضع التلميذ نهاية مبتكرة للقصة
- يضيف التلميذ فكرة جديدة أو موقف جديد للقصة

- **محتوى البرنامج المقترح:** يتضمن المحتوى ستة مواضيع للتعبير الكتابي الإبداعي، تتعلق بمجال القصّة، تتوزع على ثلاث وحدات دراسية.

- **الإستراتيجيات التدريسية في البرنامج:** إستراتيجية التفضيلات الأربعة (4 MAT)، إستراتيجية محطّات التعلّم.

- **الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح:** تتكامل الأنشطة التعليمية مع إستراتيجيات التعلّم المتمايز، ويمكن تحديد أبرز الأنشطة التي تضمّنها البرنامج المقترح على النحو الآتي:

- تصميم البطاقات، الكتابة في مجلة الحائط، البحث عبر الشابكة.
- أنشطة الحوار والتعبير عن الرأي.
- رسم مخططات رمزية للتعبير عن سلسلة من الأحداث.

- أنشطة الكتابة الحرة: كتابة كل ما يتبادر إلى الذهن حول النص.

– **الوسائط وتقنيات التعليم المستخدمة في البرنامج المقترح:** تم الاستعانة بعدد من التقنيات والوسائط في تنفيذ البرنامج المقترح، مثل: الكتاب المدرسي، المعاجم اللغوية، السبورة، الأقلام الملونة، البطاقات الملونة، أوراق العمل، الحاسوب، الأقراص الليزرية.

– **أساليب تقويم البرنامج المقترح:** تمثّلت أشكال التقويم في البرنامج المقترح:

- التقويم القبلي: يهدف إلى معرفة مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قبل البدء بتطبيق البرنامج وعلى هذا تم تطبيق أدوات البحث المعدّة قبلياً على عيّنة البحث: (التجريبية والضابطة).
- التقويم البنائي: وهو التقويم المصاحب لكل مرحلة من مراحل البرنامج المقترح لتقويم مدى تقدّم تلاميذ العيّنة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عقب كل مرحلة، ويتمثل في تقديم أوراق عمل للتلاميذ يتاح من خلالها النقاش بين أفراد المجموعة التعاونية، كما يتاح خلال هذه الأوراق تقويم الأقران، وتقويم عمل المجموعات.
- التقويم النهائي: ويتم من خلاله تقويم مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث بعد تطبيق البرنامج المقترح على عينة البحث (التجريبية والضابطة)؛ لتعرف مدى فاعلية بعض إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

زمن تنفيذ البرنامج المقترح: بما أن البرنامج المقترح هو المحتوى المقرر على طلاب الصّف السّادس الأساسي في الفصل الثاني تحدّدت مدّة تطبيق البحث بفصل دراسي كامل.

10– 5. دليل المعلم: هدف الدليل إلى إعادة صياغة دروس التعبير المقررّة على تلاميذ الصف السّادس الأساسي، وتقديم إجراءات عملية لتنفيذ هذه الدروس بناء على الخطة المقترحة لتطبيق إستراتيجيات التعلّم المتمايز؛ وتضمّن دليل المعلّم الإجراءات العامّة للدليل:

- مقدمة الدليل، وتعريف المعلّم بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وإستراتيجيات التعلّم المتمايز، وطريقة تطبيق هذه الإستراتيجيات في تدريس المواضيع.
- تحديد الأهداف الخاصة بالإستراتيجيات.
- تحديد المحتوى الذي تتناوله دروس الدليل.
- تحديد إستراتيجيات التدريس، وأدوار المعلّم والمتعلّم في تطبيق هذه الإستراتيجيات.
- تحديد الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في البرنامج.
- تحديد الأنشطة التعليمية التعلميّة المستخدمة في البرنامج.
- تحديد أساليب تقويم المهارات في البرنامج.

10-5-1. صدق محتوى دليل المعلم: للتأكّد من صدق محتوى الدليل بكلّ مكوّناته والإجراءات المتّبعة فيه، لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، جرى عرضه على (8) محكماً من المتخصّصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في الصّياغة اللغويّة للمحتوى، ووضوحه ومناسبته لتحقيق الأهداف، وشمول الإجراءات للمهارات، ومناسبة الأنشطة لإستراتيجيات التعلم المتمايز، ولمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وقد تمّ الأخذ بالملاحظات، ليأخذ الدليل صورته الأوليّة، الجاهزة للتطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة، وإجراء التجربة.

10-5-2.التجربة الاستطلاعيّة لمحتوى الدليل: هدفت التجربة الاستطلاعيّة إلى التأكّد من مدى مناسبة المحتوى لمستوى تلاميذ الصف السادس الأساسي؛ ولذلك تم تطبيق درس، وتسجيل أبرز الملاحظات، من جوانب التفاعل، ونسبة المشاركة في الأنشطة، وطريقة التعامل مع الوسائل التعليمية، كبطاقات وأوراق العمل، ومناسبة المدّة الزمنيّة لكلّ نشاط، وما إلى ذلك، وبعد تحليل الملاحظات، تبيّن تقبّل التلاميذ للأنشطة، والتفاعل معها كان جيداً، وأنّ معظم الأنشطة مناسبة للتلاميذ وللزمن المخصّص، مع تعديل بعضها لتصبح أكثر مناسبة.

11- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

11-1. الفرضية الأولى: نص الفرضية" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

لاختبار صحة هذه الفرضية، جرى حساب قيمة (ت) "t" لمجموعتين مترابطتين؛ لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي من خلال برنامج (spss) كما جرى تطبيق معادلة حجم الأثر الآتية: ($\frac{\text{متوسط الفروق}}{\text{الانحراف المعياري}}$، $\frac{\text{ت}}{\sqrt{\text{ن}}}$) فجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (7) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين، القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر	تقدير حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الطلاقة	12.32	3.509	20.59	2.964	9.544	26	0.01	1.94	كبير
المرونة	13.12	3.283	17.55	2.063	5.868	26	0.01	1.19	كبير
الأصالة	10.84	4.506	18.81	2.253	9.778	26	0.01	1.99	كبير
الاختبار ككل	36.28	8.289	56.963	5.087	11.532	26	0.01	2.35	كبير

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس: القبلي والبعدي، لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي ككل، عند مستوى دلالة (0.01) لصالح القياس البعدي، وكذلك الأمر بالنسبة إلى مجالات التعبير الكتابي الإبداعي الثلاثة، كما يتضح أن حجم الأثر كان كبيراً، إذ يبلغ (2.35)

فقد بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بالنسبة إلى اختبار التعبير الكتابي الإبداعي ككل (36.28) بانحراف معياري (8.289) في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (57.56) درجة في القياس البعدي، بانحراف معياري بلغ (4.797)، وبلغت قيمة t (11.532).

وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين: القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، لصالح القياس البعدي.

11-2. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الثانية: نص الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي".

لاختبار صحة الفرضية، تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (t.test) لمجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، للتأكد من مدى تأثير المعالجة التجريبية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، من خلال برنامج (spss) فجاءت النتائج كما هي مبنية في الجدول الآتي:

الجدول (8) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

المهارات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر	تقدير حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الطلاقة	20.59	2.964	14.40	3.605	6.786	50	0.01	0.692	كبير
المرونة	17.55	2.063	13.80	2.753	5.593	50	0.01	0.620	كبير
الأصالة	18.81	2.253	12.320	4.784	6.338	50	0.01	0.667	كبير
الاختبار ككل	56.963	5.087	40.52	9.060	8.148	50	0.01	0.755	كبير

يتضح من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (56.963) من المجموع الكلي للدرجات، بانحراف

معياري بلغ (5.087) في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (40.52) درجة، بانحراف معياري بلغ (9.060)، وبلغت قيمة "ت" (8.148)، كما يتضح أن حجم الأثر كان كبيراً.

وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

- **يمكن تفسير النتائج السابقة على النحو الآتي:**

- تكوّن البرنامج المقترح من أنشطة ومواقف تعليمية متنوعة، تراعي الخبرات السابقة لدى التلاميذ وتربطها بشكل جيد مع الخبرات الجديدة، باستخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز؛ مما أسهم في تكوين خبرات متكاملة في بنية الطالب المعرفية.
- تنويع الأنشطة بحسب أنماط المتعلمين (البصري، السمعي، الحركي)، وتفعيل جانبي الدماغ الأيمن والأيسر في البرنامج المقترح، جعل عملية التعلم أكثر كفاءة وفاعلية، ويسير كل طالب في تعلمه وفق النمط المفضل له؛ فتنويع الأنشطة تثير تفكير التلميذ عند التعامل معها، ممّا يزيد من قدرته على التفكير في اتجاهات متعددة.
- استخدام المعلم لإستراتيجيات التعّلم المتمايز، أسهم في مواجهة المستويات المختلفة للتلاميذ؛ من خلال استخدام أوراق العمل التي كان التلاميذ يقومون بتنفيذها أثناء الدرس؛ والتي تعتمد أساساً على التفاعل بين تلاميذ المجموعة الواحدة، ثم المناقشة الجماعية التي كانت تتم بين المجموعات من جهة والمعلم من جهة أخرى؛ مما جعل التلاميذ يبذلون نشاطاً تعليمياً جيداً في الاستكشاف والاستنتاج والبحث والتوصّل إلى المعارف والمعلومات، وهو ما لم يتوفر لتلاميذ المجموعة الضابطة.
- تنوّع الأنشطة ضمن إستراتيجيات التعلّم المتمايز وتنوّعها بشكل يلائم ميول واهتمامات وقدرات التلاميذ، وأنماط تعلّمهم، الأمر الذي قد يكون له تأثير على زيادة حصيلتهم اللغوية، وبالتالي تتحسن قدراتهم الإبداعية.

- التعاون بين تلاميذ المجموعة الواحدة، والتعاون مع أعضاء المجموعات الأخرى ومشاركتها معاً في أداء الأنشطة المختلفة.

- التدريبات المتنوّعة والمستمرة التي تلقاها تلاميذ المجموعة التجريبية أثناء تعلّمهم لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي في ضوء إستراتيجيات التعليم المتمايز.

- التغذية الراجعة التي توفرها الإستراتيجيات ساعدت التلاميذ على تعديل مسار تفكيرهم، وعالجت أخطائهم بشكل مستمر، وأثارت قدراتهم الإبداعية؛ إذ تنوّعت من مصادر مختلفة سواء من المعلم أو التلاميذ أو المكتبة أو الشبكة العنكبوتية.

- التفاعل بين أفراد مجموعة الخبراء، ومناقشاتهم للمهام التعليمية المكلفين بها، ونقلها إلى مجموعاتهم الأصلية الأمر الذي أدى إلى إثراء تفكرهم وتنمية قدراتهم الإبداعية.

- طريقة عرض الدروس لتلاميذ الصف السادس الأساسي، من خلال أربعة مراحل، وهي: التخطيط – التنفيذ– التقييم– تلخيص الموضوع، وذلك أثناء اختيار وتوظيف النشاط الملائم لكل مرحلة، وأداء التلاميذ للأنشطة المطروحة في كل مهارة، وتقديم استجابات التلاميذ المتنوعة التي تعبر عن ممارستهم لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي؛ الأمر الذي قد يكون له أثره على تنمية أدائهم لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

12– مقترحات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1– إجراء دراسة لمعرفة أثر استخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية الإبداع اللغوي والأدبي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2– إجراء دراسة لمعرفة فاعلية برنامج إثرائي قائم على إستراتيجية المهام المجزّأة في تنمية الإبداع القصصي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

3– إجراء دراسة لمعرفة أثر استخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات التحدّث والاستماع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

13- المراجع:

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظريّة والتطبيق*. دار المسيرة.

أبو لبن، وجيه. (2016). فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوّق الأدبيّ والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (71)، 251 – 295.

البحة، عبد الفتاح حسن. (2000). *أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط.1). دار الفكر للطباعة والنشر.

حجازي، سناء. (2006). *سيكولوجية الإبداع*. دار الفكر العربي.

الحميد، حسن بن أحمد. (2010). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

السايج، تهاويل عطا الله. (2014). أثر إستراتيجيتي الألعاب اللغوية وسرد القصّة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصّف التاسع الأساسي في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

سعد، ريهام هاشم عبد المقصود، بهلول. (2022). *فعالية برنامج قائم على نمذجة عمليات الكتابة المعيارية في علاج بعض صعوبات التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة الإعدادي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة.

سلطان، صفاء عبد العزيز. (2019). فاعلية إستراتيجية التخيل الموجّه في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 16*(85)، 374-408.

السمان، مروان أحمد. (2011). برنامج قائم على الدمج بين التعليم البنائي وما بعد المعرفي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 2* (146)، 265- 320.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ط.2). الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

عبادة، أحمد. (1992). *الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق*. دار الحكمة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، سعيد. (2010). *الكتابة الوظيفية والإبداعية*. دار الميسرة.

عبد الحافظ، سعاد، وحسن، ثناء عبد المنعم، وزهران، نورا محمد. (2022). فاعلية استخدام القصص الخيالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة بحوث للعلوم التربوية، 2* (8)، 127- 164.

عبد العزيز، إيناس أحمد عمر. (2019). *فاعلية بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربيّة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حلوان.

العتيبي، هاني بن مسري بن فارع. (2019). *أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النّصّوص الأدبيّة وأثره على تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ والكتابة الإبداعيّة لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2017). *فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وبقاء أثر التعلم لدى طب الصف الثالث المتوسط* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عطية، محسن. (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العنزي، سلطان منصور. (2018). *برنامج إثرائي قائم على السياقية لتنمية مهارات التذوّق الأدبيّ وأثر ذلك في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2007). *سيكولوجيا الإبداع والتجديد لدى الأفراد والمنظمات*. دار الفكر العربي.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي. (2003) . *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

محمود، عبد الرزاق، وفراج، إسلام جمال. (2021). فاعلية استخدام السياقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويّاً. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4* (3)، 106- 168.

المحيمد، تركي بن عبد الرحمن. (2017). *برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المشعّب لدى طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المزين، محمد رضا عبد المجيد، عجيز. (2022). فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 37* (1)، 531- 566.

المصري، يوسف سعيد. (2006). *فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. غزة.

وال، معاذ أحمد. (2016). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

Thornton, N.C. (2012). *The Impact of Differentiated Instruction Strategies with Struggling Adolescent Readers*. Unpublished Ph. D. Dissertation. Walden University. USA. University Microfilm International (UMI). No. 3491215.

Hackett, N. (2012).Differentiated Instruction How To Ensure Success all students.U.S.A: Irvington Public Schools. Hasty,E,J.

Watts, Taffe, et al.,(2012). "Differentiated Instruction Making Informed Teacher Decisions ", The Reading Teacher, Vol.66,Issue 4,PP, 303-314.