

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 11

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
أ. د. درغام سلوم	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD
من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة
على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده
حسب الحال.
- إذا 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.
- إذا 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 25×17.5 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 ورد 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 حمص

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

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
64-11	سمر ديب	تقويم الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين
102-65	د.شذا حليمه	واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"
154-103	د.صفوان شبلي	جودة الحياة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق
206-155	ضحى البخيت د.وليد حمادة	درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم في مدينة القطيفة

تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

الملخص

سعت الدراسة إلى تقويم الأداء المهني لمربية الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ عن طريق تطبيق بطاقة ملاحظة مكونة من 45 بند موزعة على 3 محاور (مهارات التعليم والإبداع، المهارات التقنية والرقمية، مهارات الحياة والعمل)، على عينة طبقية عشوائية مكونة من 200 مربية روضة، موزعين على 22 روضة خاصة وحكومية.

وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط امتلاك مربيّات الروضة لمهارات القرن الحادي والعشرين كان 3.54 جيد، وأن أعلى مهارة كانت متوفرة عند مربيّات الروضة كانت مهارات الحياة والعمل بمتوسط وقدره 3.74 جيد، ثم مهارات التعليم والإبداع بمتوسط 3.47 جيد، ثم المهارات الرقمية والتقنية بمتوسط وقدره 3.43 جيد.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي؛ وفي محور مهارات التعليم والإبداع كان لصالح الجامعة، دراسات عليا. وفي محور المهارات الرقمية والتقنية. لصالح معهد، جامعة، دراسات عليا. بينما في بطاقة ملاحظة ككل مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كان لصالح جامعة، معهد.

بالنسبة للفروق تبعاً لسنوات الخبرة للمربية؛ نلاحظ أن هناك فروق بين كل من 1-3 سنة، و5-10 سنة، وأكثر من 10 سنوات لصالح 5-10 سنة، وأكثر من 10 سنوات تبعاً للمحور الثاني: المهارات الرقمية والتقنية.

الكلمات المفتاحية: الأداء المهني، معلمات الروضة، مهارات القرن الحادي والعشرين.

Evaluating the professional performance of kindergarten teachers in light of twenty-first century skills

The research sought to evaluate the professional performance of kindergarten educators in light of twenty-first century skills, through the use of a descriptive survey method. By applying a questionnaire consisting of 45 items distributed over 3 axes (education and creativity skills, technical and digital skills, life and work skills), on a stratified random sample of 200 kindergarten educators, distributed among 22 private and government kindergartens.

The study found that the average kindergarten teachers' possession of twenty-first century skills was 3.54 good, and that the highest skill available to kindergarten teachers was life and work skills with an average of 3.74 good, then education and creativity skills with an average of 3.47 good, then digital and technical skills with an average of 3.43 good.

The research also found differences according to academic qualification. In the axis of teaching skills and creativity, it was for the benefit of the university, postgraduate studies. In the axis of digital and

technical skills. For institute, university, postgraduate studies. While the questionnaire as a whole is twenty-first century skills; It was for .the benefit of a university, an institute

Regarding the differences depending on the nanny's years of experience; We note that there are differences between 1-3 years, 5-10 years, and more than 10 years in favor of 5-10 years and more .than 10 years according to the second axis: digital and technical skills

Keywords: professional performance, kindergarten teachers, twenty-first century skills

مقدمة الدراسة:

إن تطوير المستوى التعليمي للمؤسسات التربوية لا يقتصر فقط على تطوير المناهج، بل أصبح واجباً على القائمين على المؤسسات التربوية العمل على تطوير المهارات المهنية لمربيات الروضة، فالتطوير المهني للمربيات هو حجر أساس في عملية التطوير المستمر، هذا التطوير يتعلق بكل جوانب العملية التعليمية من تخطيط، وتنفيذ، وتقييم مستمر (العزب، 2017). فهو يعتبر مدخلاً من مدخلات العملية التربوية بكونها عملية مستمرة، بحيث أن مربيات الروضة لا يمكنها أن تتوقف عند المعارف التقليدية، بل لابد من الاستفادة من التغيرات والتطورات المتسارعة التي قد طرأت على محاور التنمية المهنية للمربيات (الشهراني، 2020).

تشهد البيئة التربوية حركة سريعة نحو التقدم والطوير الهائل في تقنية المعلومات والاتصالات، وموجة هائلة من الثراء الفكري والانفجار المعرفي أدى إلى بروز ظواهر ذات أثر على القطاع التعليمي، وأصبح المجتمع أمام تطورات سريعة وتغيرات هائلة؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة مواكبة النظام التعليمي لهذه التطورات بشكل عام، وإحداث نقلة نوعية في إعداد المتعلمين وتزويدهم بالمهارات التي تُعدّهم للحياة والعمل في هذا العصر. أن مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين يشير إلى مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل، والسمات

الشخصية التي يعتقد التربويون وأساتذة الجامعات والكليات، وقادة السياسات التعليمية، والموظفون وغيرهم من فئات المجتمع، أنها أشياء مهمة للنجاح في الأيام الحالية والمستقبلية؛ خاصة في الأعمال الجماعية، والمهن المعاصرة، وأماكن العمل (الزهراني، 2019). بينت دراسة فوسترو بروتتي (Foster & Perotti, 2018)، أن مهارات القرن الحادي والعشرين تعنى الانتقال من التعلم داخل المدرسة إلى التعلم الوظيفي المرتبط بالحياة الشخصية والوظيفية للتعلم، وأن تنميتها بمثابة تطوير الأداء المدرسي ككل. ورغم أن الأدبيات التربوية المعاصرة -سواء الأجنبية أو العربية- أكدت على الاهتمام بهذه المهارات والتركيز عليها إلا أن تلك الأدبيات تباينت في تعريفها، وفي تحديدها بشكل دقيق، بل حتى في الاسم الذي أطلقته عليها: فيُطلق عليها مهارات القرن الحادي والعشرين، أو كفاءات القرن الحادي والعشرين، أو الكفاءات الأساسية، أو القدرات العامة، أو المهارات العامة (المنتدى الدولي الأول للمعلمين (2018).

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة في الروضات، وإشرافها على زمر التدريب الميداني لطالبات رياض الأطفال لاحظت الباحثة ضعف في قدرة الطالبات المربيات في بعض المهارات وخاصة تلك المهارات المتعلقة بمتطلبات القرن الحالي كالمهارات الرقمية والتقنية وكيفية الاستفادة منها في التخطيط للأنشطة وتنفيذها وتقويمها، ففي ظل التطور الكبير في الجانب المهني لمعلمات الروضة، أصبح هناك ضرورة ملحة للعمل على تطوير كافة جوانب الأداء المهني لديهن (الشمراي، 2021). حيث بينت دراسة غندورة (2018) وجود فجوة بين ما يتعلمه الطالبة داخل الجامعة وبين المهارات الضرورية للحياة، ذكرت دراسة الرويس (2020) أن هناك معوقات تواجه المعلمين في التمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك التمكن من مهارات وأنشطة التدريس المرتبطة بها، كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة قياس وتقويم الأداء التدريسي للمعلم وتطويره في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل مقصود، حيث إنها تسهم في تطوير العملية التعليمية بكل مكوناتها كدراسة كل كاميس (Khamis, 2018) العمري (2019)، الزهراني (2019).

وقد أكد المؤتمر الدولي الأول للمعلمين (أبريل، 2018)، على أهمية توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين لتقويم أداء المربين، مما قد ينعكس إيجاباً على القاعات الدراسية. ومن خلال عمل الباحثة كمديرة روضة، لاحظ ضعف وقصور في عمل مربيات الروضة في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين، فقد لاحظت الباحثة ضعف قدرة المربيات على إعداد أنشطة تنمي مهارات التفكير الإبداعي، والتنافس الإيجابي بين الأطفال، وتشجيع الأطفال على البحث والتقصي، فضلاً عن ضعف قدرة المربيات على التواصل الالكتروني مع أولياء الأمور، استخدام أدوات التواصل الاجتماعي بشكل جيد، مع وجود ضعف وقصور في دور مربية الروضة التخطيط للأنشطة باستخدام الحاسب، أو تنفيذ النشاط باستخدام الحاسب، ومن أجل ذلك استخدمت الباحثة مقياس الحربي والتونسي (2021) لتحديد مهارات القرن والحادي والعشرين عند مربية الروضة في روضة ستار صغار النموذجية، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في المهارات المتعلقة بالإبداع والتعلم 44%، و 27 % في استخدام الحاسب في التخطيط للنشاط وتقييمه، و 52% للمهارات الحياتية، مما استدعى الباحثة إلى ضرورة إجراء دراسة لتقويم الأداء المهني لمربية الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع ترى الباحثة أن من المهم تقويم الأداء المهني للمربيات داخل قاعة النشاط والوقوف على مدى وملاءمتها لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يؤكد الزهراني (2019) أنه لا قيمة لتمكن المربيات من مهارات القرن الحادي والعشرين ما لم تُترجم إلى واقع وتمارس فعلياً في تدريسهم وتتضافر الجهود لإكسابها للأطفال. لذا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود بعض المؤشرات الدالة على أوجه القصور في الأداء المهني لمربيات الروضة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

ما مستوى الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

ويتفرع عنها الأسئلة التالية:

- 1- ما مهارات الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟
- 2- ما مستوى الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

فرضيات الدراسة: سعت الدراسة إلى اختبار الفرضية التالية عند 0.05:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0:05 بين متوسط درجات مربيّات الروضة على بطاقة ملاحظة الدراسة تبعاً للمستوى العلمي للمربية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0:05 بين متوسط درجات مربيّات الروضة على بطاقة ملاحظة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة للمربية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتفرع عنه الأهداف الآتية:

- 1- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمربيّات الروضة.
 - 2- بيان مستوى الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
 - 3- تحديد الفروق في استجابة مربيّات الروضة تبعاً للمستوى العلمي للمربية، سنوات الخبرة.
- أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنه:

- 1- أهمية الأداء المهني لمربية الروضة وأهمية تطويره وتنميته بما يتناسب مع متغيرات العصر الحالي.
- 2- قد يساعد المربيّات في تحديد المهارات التي يجب أن يتحلوا بها خلال عملهن في الروضات.
- 3- قد يساعد الباحثين الآخرين لعمل دراسات مشابهة للوقوف على واقع الأداء المهني لمربيّات الروضة.
- 4- قد يساعد القائمين على برامج التدريب في أثناء الخدمة على وضع برامج تدريبية لمربيّات الروضة على ضوء احتياجاتهن التدريبية.
- 5- قد يساعد القائمين على كليات التربية في تطوير برامج إعداد مربيّات الروضة قبل الخدمة، من خلال تدريبهن على مهارات القرن الحادي والعشرين.
- 6- تمثل هذه الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة التي تتناول تقويم الأداء المهني للمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الأداء المهني: المقدرة على القيام بالواجبات أو ما قد يتعلق بها وفق خطط محددة وتنفيذها على أكمل وجه، وهذا يكون قابل للتحليل وفق سلوكيات محددة في الأداء، وفي مراحل متقدمة يمكن تقديم التقييم اللازم لهذا العمل بغرض العمل على تصويبه وتطوير بالشكل الأمثل (الشمراي، 2021).

إجرائياً: وهي مجموعة المهارات والسلوكيات التي تتميز بها معلمة الروضة والتي تكون قادرة على توظيفها في عملها التربوي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها مربية الروضة على بطاقة الملاحظة وذلك من وجهة نظر المديرية.

مهارات القرن الحادي والعشرين: وهي المهارات التي تحتاجها المربية لتحقيق النجاح في الروضة، وتتضمن: المادة التعليمية، والمحتوى المتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين، التكنولوجيا الرقمية، والمهارات الشخصية، ومهارة التعلم بالتفكير الإبداعي (الحري والتونسي، 2021).

إجرائياً: وهي الأداءات التي تقوم بها المربية وتكون منسجمة مع متطلبات العصر الحالي؛ وهي مهارات التعليم والإبداع، المهارات التقنية، مهارات العلم والحياة من وجهة نظر المديرية.

الدراسات السابقة:

1- الأداء المهني

- دراسة تولانغ (Tulang , 2023): **Cultivating Early Childhood Success: Kindergarten Teachers' Professional Needs, Experiences, Efficacy Beliefs, and Performance** هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الاحتياجات المهنية لمربيات رياض الأطفال وعلاقتها بالأداء العام. لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت الأداة عبارة عن استبانة، أما العينة فقد تألفت من 101 معلمة من مربيات رياض أطفال تم اختيارهم من مختلف مناطق وزارة التعليم داخل قسم مدينة بوتوان. وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك عدة

عوامل ترتبط بشكل كبير بأداء المعلمين، بما في ذلك إدارة الفصول الدراسية، والخبرات المهنية المتعلقة بتقييم التعلم، والمشاركة الأسرية، نتائج التعلم، ومعتقدات كفاءة إدارة الذات.

- دراسة حسن (2021): (. متطلبات النمو المهني لمعلمات الروضة في ظل نظام التعليم الجديد 2030، مصر.

هدفت الدراسة البحث في متطلبات النمو المهني لمربيات الروضة في ظل نظام التعليم الجديد 2030 في مصر، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت الأداة عبارة عن استبانة، أما العينة فقد تألفت من "93" معلمة روضة في محافظة البحيرة. وقد كشفت الدراسة أن هناك حاجة ملحة للعمل على التطوير المهني لمربيات الروضة بكونه جاء بمستوى ضعيف، كما أن التنمية المهنية لمربيات الروضة مقترنة بمهارات التعليم الذاتي، من خلال قدرة المربية على استخدام لغة الجسد في التعبير عن احتياجات الطفل (الحركات - الإيماءات - الرموز).

- دراسة اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019) : The Contribution of Professional Competence and Organizational Climate to The Performance of Kindergarten Teacher in Solok City

هدفت الدراسة إلى البحث في مساهمة الكفاءة المهنية والتنظيمية وأثرها على دور مربيات الروضة، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت الأداة عبارة عن استبانة، في حين تألفت العينة من 68 معلمة من مربيات رياض أطفال في مدينة سولوك. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة المهنية ساهمت بشكل كبير في أداء المعلم بنسبة، كذلك المناخ التنظيمي ساهم بشكل كبير في أداء المعلم، كذلك يساهم المناخ التنظيمي بشكل كبير في أداء المعلم.

- دراسة العزب (2017): المهارات القيادية لدى موجّهات رياض الأطفال وعلاقتها بدورهن في تحسين الأداء المهني للمعلمات (دراسة ميدانية)

هدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع ممارسة موجّهات رياض الأطفال لسلوكيات المهارات القيادية من وجهة نظر المربيات والتعرف على دور موجّهات رياض الأطفال

في تحسين الأداء المهني للمربين. لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت الأداة عبارة عن استبانة، أما العينة فقد تألفت من "243" من مربيات رياض الأطفال. وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة موجهات رياض الأطفال لسلوكيات المهارات القيادية كانت مرتفعة، في حين كانت درجة ممارسة موجهات رياض الأطفال لدورهن لتحسين مستوى الأداء المهني كان بدرجة متوسطة.

2- مهارات القرن الحادي والعشرين

■ دراسة عساف (2023): درجة توظيف معلمات الروضة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن/ عمان.

هدفت الدراسة لتعرف على درجة توظيف مربيات الروضة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن. لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج المسحي، في حين كانت الأداة عبارة عن استبانة، أما العينة فقد تألفت من "220" معلمة من مربيات الروضة في العاصمة عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف أفراد العينة لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت مرتفعة، وقد كشفت النتائج أن ليس هناك فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة توظيف المربيات لمهارات القرن الحادي والعشرين بحسب متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي.

■ دراسة رجب (2022): تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، المملكة العربية السعودية.

سعت الدراسة لتعرف على درجة تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المربيات، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد كانت الأداة عبارة عن استبانة، في حين تألفت العينة من "270" معلمة من مدارس رياض الأطفال الحكومية في مكة المكرمة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن مهارات القرن الحادي والعشرين كانت متوسطة، وكما أن مهارات: التعلم والابتكار، والإعلام والمعلومات والتكنولوجية، كذلك جاءت متوسطة، في حين مهارات العمل والحياة مرتفعة نسبياً. كما وجدت فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لدى أفراد العينة.

▪ دراسة الرويس (2021): تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، الرياض.

هدف الدراسة إلى تقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمربيّات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق بين مستويات الممارسات التدريسية للمربيّات في ضوء بعض المتغيرات. لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج المسحي، في حين كانت الأداة استبانة، وقد تألفت العينة من "50" معلمة من مربيّات الصفوف الأولية، بمدينة الرياض للعام الدراسي 2018-2019. وقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية لمربيّات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كان بدرجة متوسطة، وقد حصلت مهارات الحياة والعمل على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية للمربيّات، بينما حصلت مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أقل ترتيب بين مهارات القرن الحادي والعشرين.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة، بعضها تشابه مع دراستنا وبعضها الآخر ليس كذلك:

من حيث الهدف: تشابهت دراستنا مع دراسة كل تولانغ (Tulang, 2023)؛ حسن (2021)؛ اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019)؛ العزب (2017)، من حيث تناولها الأداء المهني.

كما تشابهت مع دراسة كل من عساف (2023)؛ رجب (2022)؛ أبو عودة ووادي (2022)؛ الرويس (2021)، من حيث تناولها مهارات القرن الحادي والعشرين.

في حين اختلفت مع دراسة العزب (2017)، من حيث تناولها المهارات القيادية.

كما اختلفت مع دراسة أبو عودة ووادي (2022)، من حيث تناولها مهارات الحل الإبداعي.

من حيث العينة: تشابهت دراستنا مع دراسة كل من تولانغ (Tulang, 2023)؛ عساف (2023)؛ رجب (2022)؛ حسن (2021)؛ الرويس (2021)؛ اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019)؛ العزب (2017)، من حيث تناولها عينة مؤلفة من مربيّات الروضة.

في حين اختلفت مع دراسة أبو عودة ووادي (2022)، من حيث تناولها عينة مؤلفة من طلاب. **من حيث المنهجية:** تشابهت دراستنا مع دراسة كل من تولانغ (Tulang, 2023)؛ رجب (2022)؛ حسن (2021)؛ اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019)؛ العزب (2017)، من حيث تناولها المنهج الوصفي.

في حين اختلفت مع دراسة كل من عساف (2023)؛ الرويس (2021)، من حيث استخدامها المنهج المسحي،

من حيث الأداة: اختلفت دراستنا مع دراسة كل من تولانغ (Tulang, 2023)؛ عساف (2023)؛ رجب (2022)؛ أبو عودة ووادي (2022)؛ الرويس (2021)؛ حسن (2021)؛ اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019)؛ العزب (2017)، من حيث استخدامها أداة عبارة عن استبانة.

وقد تميزت دراستنا عن الدراسات السابقة بأنها سعت لتقويم الأداء المهني لمربية الروضة من وجهة نظر المديرات على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد استفادت الباحثة من دراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبناء أدواتها، وتفسير نتائجها.

الإطار النظري:

الأداء المهني

يلعب الأداء المهني دور حيوي في الأدب التربوي المعاصر؛ وذلك لأهميته المحورية في العملية التعليمية التعلمية، ولدوره في الحفاظ على المعارف والمهارات، وتطويرها وفق المستجدات، وقد عرضت الدراسات والكتابات التربوية لموضوع التطوير المهني مستخدمة عدداً من المفاهيم والمصطلحات، مثل: التطوير المهني، التنمية المهنية، مفهوم التدريب أثناء الخدمة، أو النمو المهني (الشمراي، 2021)، ومن ثم ظهرت مصطلحات أخرى، مثل: التطوير المهني الذاتي، والتطوير المهني المستمر كلها تعبر عن ذات المفهوم.

أهمية الأداء المهني

تكمن أهمية تطوير مهارات مربيات رياض الأطفال في إطار التنمية المستدامة، حيث تعزز من قدراتهن على مواجهة التطورات الجديدة والتحديات المتسارعة في ظل التغيرات العصرية

والتحديات المعاصرة. تهدف هذه الجهود إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف المحددة، والتي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- تحقيق النمو الذاتي لمربيّات الروضة، بهدف رفع مستوى تأهيلهن المهني والارتقاء بمهاراتهن إلى مستوى يمكنهن من تقديم خدمة تعليمية متميزة.
- السعي نحو تطوير البُعد الثقافي والعلمي والمهني لمربيّات الروضة، بهدف مواكبة التطورات العالمية والتحديات المعاصرة في مجال التربية وتعليم الأطفال.
- تحديث المعرفة والمهارات والمفاهيم المتعلقة بمناهج التدريس الروضة، لضمان توافقها مع المستجدات والتطورات الحديثة في المجتمع والتكنولوجيا.
- تعزيز تطوير الوعي والحس المهني لدى مربيّات رياض الأطفال، بما يسهم في تفهم تفاصيل احتياجات وتطلعات الأطفال والاستجابة لها بشكل فعّال.
- تعزيز التكامل بين النظرية والتطبيق في عملية تأهيل مربيّات الروضة، مما يسهم في تحقيق توازن فعّال بين المعرفة الأكاديمية والمهارات العملية (إسماعيل، 2020).

باختصار، تبرز أهمية تطوير مهارات مربيّات الروضة كجزء أساسي وحيوي من تطور القطاع التعليمي. وتقديم برامج تعليمية مبتكرة وتحسين البيئة التعليمية يسهم في تطوير الأداء وتحقيق نتائج إيجابية أكبر في تعليم وتربية الأطفال.

أهداف الأداء المهني

أوضح كابانيرو وآخرون (Cabanero et al., 2021) أن الأداء المهني لمربيّات الروضة يعتبر عنصراً أساسياً لتأسيس عمليات التعليم والتنمية خلال مرحلة الطفولة المبكرة. من الضروري إدراك التأثير الكبير الذي يمارسه هؤلاء المعلمون على النمو الشامل للأطفال في مراحلهم التكوينية الأولى، حيث يسهمون في تعزيز الأسس التي تدعم نموهم العلمي والاجتماعي والعاطفي.

يمكن إيجاز أهداف الأداء المهني في الآتي:

- متابعة نمو الأطفال.

- خلق بيئة تعليمية إيجابية.
- التشجيع على الاستكشاف وتعزيز الفضول والرغبة في التعلم.
- تنمية المهارات الأساسية. (Cheng, 2013).

باختصار، تبرز أهمية تطوير مهارات مربيات الروضة كجزء أساسي وحيوي من تطور القطاع التعليمي. وتقديم برامج تعليمية مبتكرة وتحسين البيئة التعليمية يساهم في تطوير الأداء وتحقيق نتائج إيجابية أكبر في تعليم وتربية الأطفال.

أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين

ذكر العنبي (2020)، أن التحولات المتسارعة التي رسخها الاقتصاد المعرفي فرضت مهارات جديدة لا بد من اكتسابها بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية، بكون ذلك يمهد الطريق لمواكبة التطورات والتحديات الجديدة التي فرضها هذا الواقع، لذلك تمنح مهارات القرن الحالي المربيات المقدرة على اكتساب المعارف وتطبيقها على مختلف نواح الحياة، مما سبق يمكن القول أن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تكمن في تمكين التعلم والإنجاز بالشكل الأنسب، كما تساعد على بناء جسور الثقة بين المعلم والتلميذ، بكون الابتكار هو أساس قيام مهارة القرن الحالي.

تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين

بحسب عساف (2022)، يمكن تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها على الشكل الآتي:

- **مهارات العصر الرقمي (Digital Age Literacy)**: تتجلى في المقدرة على استخدام مهارات الاتصال بالأجهزة الرقمية، وعبر جميع الوسائط التكنولوجية الحديثة.
- **مهارات التفكير الإبداعي (Inventive Thinking)**: تعرف بأنها مهارات ترتبط بالمقدرة على التكيف والتوجيه الذاتي والابتكار.

- **مهارات الاتصال الفعال (Effective Communication):** وهي المهارات الشخصية والاجتماعية والقدرة على العمل كفريق.
- **مهارات الإنتاجية العالية (High Productivity):** وهي المهارات التي تشمل "التخطيط والتنظيم والاستخدام الفاعل للوسائط التقنية.

أما الحربي والتونسي (2021)، فقد ذكروا أن مهارات القرن الحادي والعشرين يمكن تصنيفها على الشكل الآتي: مهارة الحلول الإبداعية، مهارة التعاون والعمل كفريق، مهارة الاتصال والتواصل، مهارة التفكير النقدي.

أما السبيعي والشيخ (2023) فقد حددها بأنها: مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التعلم الذاتي، مهارات الاتصال الفعال.

وقد حدد القحطاني (2021) تلك المهارات بـ: فن التعليم والتفكير، الثقافة الرقمية، المهارات الحياتية.

من خلال ما سبق يمكن ملاحظة أن تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين تعدد وتختلف وفق سياق استخدامها، إلا أن هناك إجماع حقيقي من قبل المربيّات، أن مهارات التفكير الناقد ومهارة البحث عن حلول، تعتبر الأهم لما لها من أثر إيجابي عميق في تعلم الأطفال.

العملية التعليمية ومهارات القرن الحادي والعشرين

أشار القحطاني (2021)، أن العملية التعليمية خلال القرن الحالي فرضت تحديات جمة للمعلمين للقيام بالمهام التعليمية، ومن أهم هذه التحديات يمكن ذكر الآتي:

- **التحدي الثقافي:** مع انتشار الثقافات المتعددة عبر المنصات الرقمية، أصبحت القيم الثقافية محط اهتمام المختصين، بسبب دورها في تمكين المجتمع.
- **التربية المستدامة:** وهي التربية التي تستمر خارج حدود المدرسة أيضاً، وذلك بغية مواجهة تغيرات القرن الحالي.
- **ثورة المعلومات:** وهي الثورة المقترنة بتكنولوجيا المعلومات التي أحدثت تغيير نوعي في البيئات التعليمية.

- إدارة التكنولوجيا: فرض التقدم التكنولوجي المتعلق بالمعلومات والاتصال، تحديات جمة على المعلمين، بكونهم لابد من دعم العملية التعليمية بالمهارات اللازمة لذلك.

وقد صنفت الباحثة في هذا البحث مهارات القرن الواحد والعشرين على ثلاث محاور هي: التعليم والإبداع، المهارات التقنية والرقمية، مهارات العلم والحياة؛ بحيث اشتملت على كل المهارات السابقة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي المسحي** في وصف المتغيرات، وذلك من خلال جمع المعلومات حول الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ففي هذا المنهج لا يعرض الباحث لاعتقاداته الخاصة، أو البيانات المستمدة من ملاحظات عرضية أو سطحية، بل يقوم بفحص الموقف بشكل جيد من خلال تحديد المشكلة، ووضع الفروض، وتسجيل الافتراضات، واختيار المفحوصين المناسبين، وجمع البيانات، ووضع قواعد لتصنيف البيانات، وتقنين جمع البيانات، ثم وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها (دالين، 1997، 293)

مجتمع الدراسة وعينته: يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين ضمن الروضة في مدينة حمص، وقد بلغ عددهم وفق إحصاءات مديرية التربية بحمص كما يأتي:

جدول 1 توزيع مجتمع الدراسة وفق إحصاءات مديرية التربية بحمص

عدد الرياض الخاصة	عدد الرياض العامة	العاملون في الرياض الخاصة	العاملون في الرياض العامة	مديرات الرياض الخاصة	مديرات الرياض العامة
205	23	725	214	205	23

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية، بعد الاطلاع على قوائم توزع الروضات في مدينة التربية بحمص، تم تقسمها إلى خمس مناطق تعليمية (شمالية، جنوبية، شرقية، غربية، مركز مدينة)، ثم تم اختيار الروضات طريقة عشوائية في كل منطقة من المناطق المذكورة،

بحيث تقوم المديرية في كل روضة بتقييم المربيّات العاملات لديها في الروضة؛ وكان توزع العينة على الشكل الآتي:

جدول 2 توزع العينة وفق متغيرات الدراسة

الروضات			المستوى العلمي			سنوات الخبرة		
النسبة من المجتمع	العدد	المربيّات		العدد	النسبة		العدد	النسبة
20.93%	45	5	بكالوريا	55	27.5%	من 1-3 سنة	55	27.5%
			معهد	65	32.5%	من 3-5 سنة	75	37.5%
			جامعة	65	32.5%	من 5-10 سنة	53	26.5%
			دراسات عليا	15	7.5%	أكثر من 10 سنة	17	8.5%
21.27%	200	22	المجموع	200	100%	المجموع	200	100

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أنه بلغ عدد العينة 200 من المربيّات العاملات في روضات مدينة حمص الخاصة والحكومية متوزعين على 22 روضة (منها 5 حكومية، و17 خاصة)، بنسبة تمثيلية وقدرها 21.27% من المجتمع الأصلي البالغ 940 عاملاً وعاملة في روضات مدينة حمص.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بـ:

- **الحدود المكانية:** الروضات الخاصة والحكومية في مدينة حمص.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024م

➤ **الحدود البشرية:** عينة عنقودية عشوائية من مربيات الروضات الخاصة والحكومية في مدينة حمص.

➤ **الحدود العلمية:** اقتصرَت الدراسة على الأداء المهني للمربية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في مهارات القرن الحادي والعشرين الآتية: مهارات التعليم والإبداع، المهارات الرقمية والتقنية، مهارات الحياة والعمل.

أدوات الدراسة:

تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة بـ:

1- قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين:

2- **الهدف من إعداد القائمة:** الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

مصادر إعداد القائمة:

1- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالأداء المهني لمربية الروضة، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

2- الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة أبو عودة ووادي (2022)؛ اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019)؛ تولانغ (Tulang, 2023)؛ حسن (2021)؛ رجب (2022)؛ الرويس (2021)، العزب (2017)، عساف (2023).

الصورة الأولى للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولى من 45 مفردة، موزعة على ثلاث محاور رئيسية، ويوضح الجدول الآتي وعدد الفقرات لكل بُعد من أبعاد بطاقة ملاحظة:

جدول 3 الصورة الأولى لقائمة الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

المحور	عدد المفردات
مهارات التعليم والإبداع	15

15	المهارات الرقمية والتقنية
15	مهارات الحياة والعمل
45	الكلية

ضبط القائمة:

إجراءات الصدق: قامت الباحثة بعرض القائمة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء بالغ عددهم /10/ من قسم تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث؛ بهدف تعرف آرائهم من حيث: (مدى انتماء المفردة للمحور الذي أدرجت تحته، مدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور، صحة الصياغة اللغوية للمفردة، ذكر آرائهم بالقائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل).

بعد جمع آراء السادة المحكمين، ورصد استجاباتهم لمعرفة مدى انتماء المفردات للبعد الذي تدرج تحته، ومدى ملاءمتها وأهميتها؛ تم حساب نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة، وتبين أنها تراوحت 80-100%

ثانياً: بطاقة ملاحظة تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المديرات.

بطاقة ملاحظة تنقسم إلى قسمين رئيسيين: الأول؛ ويشمل متغيرات ديموغرافية وتتمثل في سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، وشمل القسم الثاني على ثلاث محاور رئيسية، يندرج تحتها 45 مهارة.

1- الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة: تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المديرات.

2- مصادر إعداد بطاقة الملاحظة:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالأداء المهني لمربية الروضة، ومهارات القرن الحادي والعشرين.
- قائمة الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

- الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة أبو عودة ووادي (2022)؛ اندي فاني وآخرون (Andifani, et al., 2019)؛ تولانغ (Tulang, 2023)؛ حسن (2021)؛ رجب (2022)؛ الرويس (2021)، العزب (2017)، عساف (2023).

3- الصورة الأولى لبطاقة الملاحظة:

تكونت بطاقة ملاحظة في صورتها الأولى من 45 مفردة، موزعة على ثلاث محاور رئيسية، حيث تتم الاستجابة لفقرات بطاقة ملاحظة المستخدم في الدراسة الحالي وفق سلم ليكرت الخماسي، حيث يتم الاختيار ما بين خمس اختيارات تعبر عن درجة الموافقة: (ضعيف جداً، ضعيف، متوسط، جيد، ممتاز) وتقابل الاستجابات الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة بين (45-225)، ويوضح الجدول الآتي الدرجات العليا والدنيا للأبعاد، وعدد الفقرات لكل بُعد من أبعاد بطاقة ملاحظة:

جدول 4 الصورة الأولى لبطاقة الملاحظة:

المحور	عدد المفردات	الحد الأدنى	الحد الأعلى
مهارات التعليم والإبداع	15	15	75
المهارات الرقمية والتقنية	15	15	75
مهارات الحياة والعمل	15	15	75
الكلية	45	45	225

ضبط بطاقة الملاحظة:

إجراءات الصدق: قامت الباحثة بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء بالغ عددهم 10/ من قسم تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث؛ بهدف تعرف آرائهم من حيث: (مدى انتماء المفردة للمحور الذي أدرجت تحته، مدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور، صحة الصياغة اللغوية للمفردة، ذكر آرائهم بالقائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل).

بعد جمع آراء السادة المحكمين، ورصد استجاباتهم لمعرفة مدى انتماء المفردات للبعد الذي تتدرج تحته، ومدى ملاءمتها وأهميتها؛ تم حساب نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة، وتبين أنها تراوحت 80-100%.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمحور التابع لها، كما هو الجدول الآتي:

جدول 5 صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

مهارات التعليم والإبداع							
	7	6	5	4	3	2	1
	0.617 **	0.699 **	0.665 **	0.665 **	0.694 **	0.590 **	*0.601 *
15	14	13	12	11	10	9	8
0.893 **	0.735 **	0.872 **	0.674 **	0.777 **	0.775 **	0.817 **	*0.822 *
المهارات الرقمية والتقنية							
	7	6	5	4	3	2	1
	0.735 **	0.617 **	0.777 **	0.778 **	0.922 **	0.879 **	*0.851 *
15	14	13	12	11	10	9	8
0.617 **	0.617 **	0.674 **	0.674 **	0.777 **	0.699 **	0.674 **	*0.735 *
مهارات الحياة والعمل							
	7	6	5	4	3	2	1

	0.699 **	0.777 **		0.699 **	0.674 **	0.735 **	*0.777 *
15	14	13	12	11	10	9	8
0.617 **	0.735 **	0.775 **	0.617 **	0.777 **	0.674 **	0.674 **	*0.617 *

تُظهر نتائج الجدول (5) أن جميع الفقرات المكوّنة للبطاقة ترتبط بأبعادها التي صُنّفت فيها ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.00، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات المكوّنة للبطاقة والدرجة الكلية للبُعد الذي صُنّفت ضمنه بين (0.601-0.893) ويُعد ذلك مؤشراً قوياً على أنها تتمتع باتساق داخلي.

ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبطاقة وأبعادها، كما في الجدول التالي:

جدول 6 معاملات صدق التكوين الفرضي لأبعاد البطاقة

		بطاقة ملاحظة
البعد الأول	معامل الارتباط	.679**
	دلالة	.000
البعد الثاني	معامل الارتباط	*0.777
	دلالة	.000
البعد الثالث	معامل الارتباط	.818**
	دلالة	.000

يتّضح من الجدول رقم 6 أن الأبعاد المكوّنة للبطاقة ترتبط بالدرجة الكلية له ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.679-0.818)، ممّا يُشير إلى توافر درجة عالية من صدق التكوين الفرضي لبطاقة ملاحظة، وهذا ما يؤكّد صلاحيته لقياس ما وُضع لقياسه.

التحقّق من ثبات بطاقة ملاحظة: حُسِب ثبات المقياس بعد تطبيقه على العيّنة الاستطلاعيّة للبحث، وذلك باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، والجدول رقم 7 يوضّح معاملات الثّبات لأبعاد بطاقة الملاحظة:

جدول 7 نتائج معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد بطاقة ملاحظة	عدد الفقرات	ثبات ألفا كرونباخ
مهارات التعليم والإبداع	15	0.748
المهارات الرقمية والتقنية	15	0.800
مهارات الحياة والعمل	15	0.789
الكلية	45	0.704

تُشير نتائج الجدول (7) إلى أنّ معاملات الثّبات بطريقة "ألفا كرونباخ" كانت مناسبة، ويمكن استنتاج أنّ البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثّبات، ومن ثمّ يمكن الاعتماد عليها في الحصول على نتائج دقيقة عند تطبيقها على عيّنة الدراسة الأساسيّة.

إخراج بطاقة الملاحظة في صورته النهائيّة:

بعد التأكّد من صدق بطاقة الملاحظة وثبات درجاتها، أصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائيّة، مكوناً من (3) أبعاد رئيسيّة، تندرج تحتها (45) فقرة فرعيّة. [ملحق (2)] يوضح التقديرات المحكية للمتوسطات الحسابيّة

جدول 8 معيار الحكم على بطاقة الملاحظة

الأداء	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز
الدرجة	1	2	3	4	5
مدى المتوسطات	من 1 إلى 1.8	من 1.81 إلى 2.6	من 2.61 إلى 3.4	من 3.41 إلى 4.2	أكثر من 4.2

وقد تم تطبيق بطاقات الملاحظة عن طريق مديرات رياض الأطفال للمربيات اللاتي يعملن في الروضة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم جمع البيانات إلكترونياً عن طريق قوئل فورم، وترميزها عن طريق برنامج الأكسل، ومن ثم تمت معالجتها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation) لقياس صدق الاتساق الداخلي لعبارات ومجالات بطاقة الملاحظة.

2. معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أبعاد ومجاور الاستبانة وقد تم توضيحه سابقاً.

3. المتوسطات الحسابية (Mean) للإجابة على تساؤلات الدراسة الأول الثاني؛ وذلك من خلال تقويم الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المديرات (عبارات وأبعاد بطاقة الملاحظة) بمقارنة متوسطاتها والمدى التي تقع فيها تلك المتوسطات.

4. الانحرافات المعيارية (Standard Deviation) لمعرفة تباين واختلاف استجابات عينة الدراسة تجاه كل عبارة من عبارات الأبعاد ومن ثم الأبعاد والمجاور ككل.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مهارات الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

وقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال تحديد قائمة مهارات الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتأكد من صدقها عبر عرضها على مجموعة من المحكمين.

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

تم الاعتماد على نتائج الإحصاء الوصفي، وكانت النتائج كالآتي:

المحور الأول: مهارات التعليم والإبداع

جدول 9 الإحصاء الوصفي لنتائج المحور الأول

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	تقوم المربية بإعداد مواقف تعليمية تقوي من شخصية الأطفال	1	1	78	76	44	3.81	0.80	3
		.50	0.5	39.0	38.0	22.0			
2	تعزز المربية قيم التنافس الإيجابي والإبداعي لدى الأطفال.	3	1	56	93	47	3.90	0.814	2
		1.5	0.5	28.0	46.5	23.5			
3	تستخدم المربية استراتيجيات إبداعية تشجع على الاتصال والتواصل	3	5	74	76	42	3.75	0.86	4
		1.5	2.5	37.0	38.0	21.0			

								الدائم بين الأطفال.	
6	0.86	3.68	38	71	81	8	2	تشجع المربية الأطفال على حل الأنشطة بالتخيل الإبداعي.	4
			19.0	35.5	40.0	4.0	1.0		
11	1.00	3.18	16	57	88	24	15	تخضع المربية لدورات مستمرة لتطوير المناهج التعليمية.	5
			8.0	28.5	44.0	12.0	7.5		
13	1.02	2.74	5	43	74	51	27	تتمتع المربية بمقدرات فذة لتطوير التعلم داخل وخارج الصفوف الدراسية.	6
			2.5	21.5	37.0	25.5	13.5		
7	0.93	3.59	28	88	66	10	8	تسعى المربية لتعزيز احترام وجهات النظر لدى جميع الأطفال.	7
			14.0	44.0	33.0	5.0	4.0		
10	0.87	3.35	15	72	86	21	6	تشجع المربية الأطفال على تطبيق ممارسات التأمل النقدي	8

تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

								في الأنشطة المختلفة.	
			7.5	36.0	43.0	10.5	3.0		
9	0.84	3.38	14	78	82	22	4	تسعى المربية لحلّول بعيداً عن التقليدية للمشكلات المستجدة	9
			7.0	39.0	41.0	11.0	2.0		
8	0.89	3.50	24	78	76	18	4	تشجع المربية الأطفال على تويع معارفهم حول جميع الأنشطة.	10
			12.0	39.0	38.0	9.0	2.0		
11	1.00	3.18	16	57	88	24	15	تستخدم المواد الأولية في البيئة للقيام بأنشطة تعليمية مختلفة	11
			8.0	28.5	44.0	12.0	7.5		
12	0.89	3.03	6	55	87	42	10	تستخدم المربية الأفكار ومختلف الآراء بأسلوب مرن ومشوق	12
			3.0	27.5	43.5	21.0	5.0		
10	0.85	3.35	13	74	86	21	5	تشجع المربية الأطفال على تنمية مهارة	13
			6.5	37.0	43.0	10.5	2.5		

								البحث والتقصي والتساؤل الدائم	
5	0.77	3.76	33	93	66	8	-	تستخدم المربية التخطيط الملائم بما يتناسب مع المرحلة العمرية للأطفال	14
			16.5	46.5	33.0	4.0	-		
1	0.74	3.96	46	105	45	3	1	تشجع المربية الأطفال باتخاذ القرارات بأسلوب موضوعي بعيداً عن التسرع.	15
			23.0	52.5	22.5	1.5	0.5		
	جيد	3.47							الكلية

يتضح من الجدول السابق أن متوسط مهارات التعليم والإبداع كان 3.47، حيث جاءت عبارة تشجع المربية الأطفال باتخاذ القرارات بأسلوب موضوعي بعيداً عن التسرع بمتوسط وقدره 3.96، من ثم عبارة تعزز المربية قيم التنافس الإيجابي والإبداعي لدى الأطفال بمتوسط وقدره 3.90، من بعد ذلك كانت عبارة تقوم المربية بإعداد مواقف تعليمية تقوي من شخصية الأطفال بمتوسط وقدره 3.81، من بعد كانت عبارة تستخدم المربية استراتيجيات إبداعية تشجع على الاتصال والتواصل الدائم بين الأطفال بمتوسط وقدره 3.75، في حين جاءت بالدرجة الأدنى عبارة تشجع

المربية الأطفال على تطبيق ممارسات التأمل النقدي في الأنشطة المختلفة بمتوسط وقدره 3.35، من ثم عبارة تستخدم المواد الأولية في البيئة للقيام بأنشطة تعليمية مختلفة بمتوسط وقدره 3.18، من بعد عبارة تستخدم المربية الأفكار ومختلف الآراء بأسلوب مرن ومشوق بمتوسط وقدره 3.03، أخيراً كانت عبارة تتمتع المربية بمقدرات فذة لتطوير التعلم داخل وخارج الصفوف الدراسية بمتوسط وقدره 2.74.

المحور الثاني: المهارات الرقمية والتقنية

تم الاعتماد على نتائج الإحصاء الوصفي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 10 الإحصاء الوصفي لنتائج المحور الثاني

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	تركز المربية على الأنشطة الرقمية بشكل يسهل الوصول إليها	16	36	89	49	10	3.01	0.97	12
		8.0	18.0	44.5	24.5	5.0			
2	توفر المربية في الأنشطة إرشادات للاستخدام الأخلاقي للمحتوى التعليمي.	10	42	87	55	6	3.03	0.89	11
		5.0	21.0	43.5	27.5	3.0			
		27	33	76	56	8		1.07	

13		2,93	4.0	28.0	38.0	16.5	13.5	تشجع الأنشطة على الاستخدام التكنولوجي، كأداة رئيسية للحصول على المعلومات.	3
3	0.74	3,56	17	89	83	10	1	يشمل محتوى النشاط على طرائق تعلم من خلال (صور، فيديو، عروض وغيرها)	4
			8.5	44.5	41.5	5.0	0.5		
7	0.74	3.45	13	80	92	14	1	تشجع المربية على مراجعة المعلومات في المنزل من خلال الوسائط التعليمية الرقمية	5
			8.5	40.0	46.0	7.0	0.5		
9	0.80	3.33	11	73	90	23	3	تحرص المربية على متابعة	6
			5.5	36.5	45.0	11.5	1.5		

تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

								مختلف الدورات والمؤتمرات التي تشجع على الاستخدام الرقيم للتعلم.	
8	0.85	3.35	13	74	86	21	5	تولي المربية اهتمام	7
			6.5	37.0	43.0	10.5	2.5	واضح بالمصادر الإلكترونية لتعزيز المعلومات لدى الأطفال.	
4	0.83	3.55	20	89	78	7	6	تحرص المربية على توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية في تعلم الأطفال	8
			10.0	44.5	39.0	3.5	3.0		
6	0.89	3.49	22	81	76	15	6	تحرص المربية على تمرين الأطفال	9

								على استخدام التقنيات الرقمية التعليمية.	
			11.0	40.5	38.0	7.5	3.0		
10	0.88	3.26	12	67	87	28	6	تستخدم المربية التعلم بالألعاب الإلكترونية.	10
			6.0	33.5	43.5	14.0	3.0		
1	0.77	3.76	33	93	66	8	-	تستخدم الأساليب الإلكترونية في التواصل مع أولياء أمور الأطفال	11
			16.5	46.5	33.0	4.0	-		
11	0.89	3.03	6	55	87	42	10	توظف شبكات التواصل الاجتماعي في تعلم الأطفال	12
			3.0	27.5	43.5	21.0	5.0		
2	0.76	3.72	24	109	55	11	1	تقوم المربية بجميع وتنظيم	13
			12.0	54.5	27.5	5.5	0.5		

								البيانات رقمياً	
4	0.83	3.55	20	89	78	7	6	تنوع المربية من مصادر المعلومات (رقمياً وورقياً)	14
			10.0	44.5	39.0	3.5	3.0		
5	0.89	3.50	24	78	76	18	4	تحافظ المربية على البيانات الرقمية الشخصية للأطفال	15
			12.0	39.0	38.0	9.0	2.0		
	جيد	3.43							الكل

يتضح من الجدول السابق أن متوسط المهارات الرقمية والتقنية كان بدرجة 3.43، حيث كانت أعلى عبارة تستخدم الأساليب الإلكترونية في التواصل مع أولياء أمور الأطفال بمتوسط وقدره 3.76، من ثم عبارة تقوم المربية بجميع وتنظيم البيانات رقمياً بمتوسط وقدره 3.72، من بعد ذلك عبارة يشمل محتوى النشاط على طرائق تعلم من خلال (صور، فيديو، عروض وغيرها) بمتوسط وقدره 3.56، من ثم عبارتي تنوع المربية من مصادر المعلومات (رقمياً وورقياً) وحرص المربية على توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية في تعلم الأطفال بمتوسط وقدره 3.55، في حين كانت بالدرجة الأدنى عبارة تستخدم المربية التعلم بالألعاب الإلكترونية بمتوسط وقدره 3.26، من بعد عبارة توفر المربية في الأنشطة إرشادات للاستخدام الأخلاقي للمحتوى التعليمي

بمتوسط وقدره 3.03، من ثم عبارة تركّز المربية على الأنشطة الرقمية بشكل يسهل الوصول إليها بمتوسط وقدره 3.01، أخيراً كانت عبارة تشجع الأنشطة على الاستخدام التكنولوجي، كأداة رئيسية للحصول على المعلومات بمتوسط وقدره 2.93.

المحور الثالث: مهارات الحياة والعمل

تم الاعتماد على نتائج الإحصاء الوصفي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 11/ الإحصاء الوصفي لنتائج المحور الثالث

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	تحتوي الأنشطة مواضيع تقوم السلوكيات الأخلاقية للأطفال	1	11	55	109	24	3.72	0.76	6
		0.5	5.5	27.5	54.5	12.0			
2	تنمي الأنشطة المواضيع والقيم الدينية للتلاميذ	4	11	51	96	38	3.77	0.89	3
		2.0	5.5	25.5	48.0	19.0			
3	المقدرة على اتخاذ القرارات الملائمة في الظروف المناسبة	2	6	49	111	32	3.83	0.76	2
		1.0	3.0	24.5	55.5	16.0			
4	المقدرة على إدارة الوقت بموضوعية في	-	8	66	93	33	3.76	0.77	4
		-	4.0	33.0	46.5	16.5			

تقويم الأداء المهني لمربيات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

								قاعات الأنشطة.	
2	0.71	3.83	30	111	51	6	-	المقدرة على التكيف الإيجابي	5
			15.0	55.5	25.5	3.0	-	مع كافة أفراد الروضة والنظم التعليمية	
1	0.74	3.96	46	105	45	3	1	تمرين الأطفال على أهمية الأدوار	6
			23.0	52.5	22.5	1.5	0.5	الاجتماعية ضمن وخارج الروضة.	
6	0.82	3.72	29	101	56	12	2	ضرورة مراعاة المشاعر الشخصية لجميع الأطفال خلال التعامل معهم	7
			14.5	50.5	28.0	6.0	1.0		
10	0.96	3.49	28	74	71	18	7	تعزيز القدرة على تفسير المشاعر والتعبير الشخصية للآخرين ضمن الروضة	8
			14.0	37.0	35.5	9.0	3.5		

5	0.84	3.73	34	92	63	8	3	تضبط المربية سلوكيات الأطفال داخل الروضة	9
			17.0	46.0	31.5	4.0	1.5		
7	0.94	3.69	37	87	60	9	7	ضرورة المقدرة على المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي	10
			18.5	43.5	30.0	4.5	3.5		
1	0.74	3.96	46	105	45	3	1	تشجع المربية الأطفال على إقامة علاقات إيجابية مع كافة أفراد الروضة	11
			23.0	52.5	22.5	1.5	0.5		
2	0.71	3.83	30	111	51	6	-	تعزز المربية سلوكيات العناية بالملايس (الاختيار، الارتداء، وغ غيرها)	12
			15.0	55.5	25.5	3.0	-		
9	0.89	3.50	24	78	76	18	4	تهتم المربية بالنظافة الشخصية	13
			12.0	39.0	38.0	9.0	2.0		

تقويم الأداء المهني لمربيّات الروضة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

8	0.83	3.55	20	89	78	7	6	تعزيز المربية مهارة الاهتمام بالغذاء الصحي	14
			10.0	44.5	39.0	3.5	3.0		
4	0.77	3.76	33	93	66	8	-	تنمي المربية روح التسامح بين الأطفال	15
			16.5	46.5	33.0	4.0	-		
	جيد	3.74							الكل

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة مهارات الحياة والعمل كان بدرجة 3.74، حيث جاءت عبارة تشجع المربية الأطفال على إقامة علاقات إيجابية مع كافة أفراد الروضة بمتوسط وقدره 3.96، من ثم عبارة تعزز المربية سلوكيات العناية بالملابس (الاختيار، الارتداء، وغيرها) و المقدرة على التكيف الإيجابي مع كافة أفراد الروضة والنظم التعليمية بمتوسط وقدره 3.83، من بعد عبارة تنمي الأنشطة المواضع والقيم الدينية للتلاميذ بمتوسط وقدره 3.77، من بعد عبارة تنمي المربية روح التسامح بين الأطفال بمتوسط وقدره 2.76، وجاءت بالدرجة الأدنى عبارة ضرورة المقدرة على المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي بمتوسط وقدره 3.69، من ثم عبارة تعزيز المربية مهارة الاهتمام بالغذاء الصحي بمتوسط وقدره 3.55، من بعد عبارة تهتم المربية بالنظافة الشخصية بمتوسط وقدره 3.50، وأخيراً كانت عبارة تعزيز القدرة على تفسير المشاعر والتعبير الشخصية للآخرين ضمن الروضة بمتوسط وقدره 3.49.

وعليه كان متوسط درجات أبعاد بطاقة ملاحظة، وترتيب المحاور على الشكل الآتي:

جدول 12 الإحصاء الوصفي لترتيب أبعاد بطاقة ملاحظة

أبعاد بطاقة ملاحظة	المتوسط	الترتيب	القرار
مهارات التعليم والإبداع	3.47	2	جيد
المهارات الرقمية والتقنية	3.43	3	جيد
مهارات الحياة والعمل	3.74	1	جيد
الكلية	3.54		جيد

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن متوسط امتلاك مربيات الروضة لمهارات القرن الحادي والعشرين كان 3.54 جيد، وأن أعلى مهارة كانت متوفرة عند مربيات الروضة كانت مهارات الحياة والعمل بمتوسط وقدره 3.74 جيد، ثم مهارات التعليم والإبداع بمتوسط 3.47 جيد، ثم المهارات الرقمية والتقنية بمتوسط وقدره 3.43 جيد. وقد يعزى هذا إلى أن مهارات الحياة هي الأكثر استخداماً وتمارسها المربية بشكل دائم ويومي ولا تحتاج إلى إمكانيات مادية، وذلك بعكس المهارات الرقمية التي تحتاج إلى إمكانيات مادية وتقنية كحاسب وموبايل متطور وشبكات نت، والتي قد لا تتوفر للمربية بشكل دائم.

فرضيات الدراسة: سعت الدراسة إلى اختبار الفرضية التالية عند 0.05:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0:05 بين متوسط درجات مربيات الروضة على استبانة الدراسة تبعاً للمستوى العلمي للمربية.

لحساب هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كالتالي:

جدول 13 تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق تبعاً للمستوى العلمي للمربية

تحليل التباين	متوسط المربعات	درجة الحرية	جمع المربعات	بين	أول
دلالة.	F			المجموعات	
0.011	3.842	3	405.524	بين المجموعات	أول

ثاني	مع المجموعات	6895.271	196	35.180		
	الإجمالي	7300.795	199			
	بين المجموعات	808.598	3	269.533	6.913	.000
ثالث	مع المجموعات	7602.678	195	38.988		
	الإجمالي	8411.276	198			
	بين المجموعات	636.141	3	212.047	3.718	0.62
الكلية	مع المجموعات	11177.93	196	57.030		
	الإجمالي	11814.08	199			
	بين المجموعات	7687.154	3	2562.385	8.736	.000
	مع المجموعات	56023.56	191	293.317		
	الإجمالي	63710.71	194			
		8				

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن قيمة F هي 8.736 عند مستوى دلالة 0.00؛ وبالتالي هناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة ككل تبعاً المستوى العلمي.

وبلغت قيمة F هي 3.842 عند مستوى دلالة 0.11؛ وبالتالي هناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المحور الأول مهارات التعليم والإبداع.

وبلغت قيمة F هي 6.913 عند مستوى دلالة 0.00؛ وبالتالي هناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني المهارات الرقمية والتقنية.

وبلغت قيمة F هي 3.718 عند مستوى دلالة 0.012؛ وبالتالي هناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث مهارات الحياة والعمل.

ولتحديد اتجاه الفرق لابد لنا من استخدام اختبار شيفيه:

جدول 14 اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق تبعاً للمستوى العلمي للمربية

المحور	المستوى العلمي	المستوى العلمي	Mean Difference	الانحراف	دلالة
أول	معهد	معهد	6.03017	2.23697	.067
		جامعة	7.19743*	2.17400	.014
		دراسات عليا	6.81944*	2.38756	.046
		معهد	-6.03017-	2.23697	.067
		جامعة	1.16726	.96713	.693
		دراسات عليا	.78927	1.38185	.955
	جامعة	بكالوريا	-7.19743-*	2.17400	.014
		معهد	-1.16726-	.96713	.693
		دراسات عليا	-.37799-	1.27740	.993
		بكالوريا	-6.81944-*	2.38756	.046
		معهد	-.78927-	1.38185	.955
		جامعة	.37799	1.27740	.993
ثاني	بكالوريا	معهد	10.23707*	2.35494	.000
		جامعة	9.96379*	2.28864	.000
		دراسات عليا	8.37500*	2.52449	.013

الكلية	معهد	بكالوريا	-10.23707*	2.35494	.000
		جامعة	-.27328	1.01813	.995
		دراسات عليا	-1.86207	1.47369	.661
		بكالوريا	-9.96379*	2.28864	.000
	معهد	بكالوريا	.27328	1.01813	.995
		جامعة	-1.58879	1.36525	.717
		دراسات عليا	-8.37500*	2.52449	.013
		بكالوريا	1.86207	1.47369	.661
	دراسات عليا	جامعة	1.58879	1.36525	.717
		معهد	27.12500*	6.45924	.001
		بكالوريا	31.68325*	6.28589	.000
		جامعة	27.31731*	6.92431	.002
	معهد	بكالوريا	-27.12500*	6.45924	.001
		جامعة	4.55825	2.81157	.454
		دراسات عليا	.19231	4.04211	1.000
		بكالوريا	-31.68325*	6.28589	.000
	جامعة	معهد	-4.55825	2.81157	.454

دراسات عليا	-4.36594	3.7588	.718
		8	
دراسات عليا	-27.31731*	6.9243	.002
		1	
معهد	-1.19231	4.0421	1.000
		1	
جامعة	4.36594	3.7588	.718
		8	

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن:

- 1- بالنسبة للمحور الأول: **مهارات التعليم والإبداع**؛ نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بكالوريا، وجامعة ودراسات عليا؛ لصالح جامعة، دراسات عليا.
- 2- في المحور الثاني: **المهارات الرقمية والتقنية**؛ نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بكالوريا، ومعهد، وجامعة ودراسات عليا؛ لصالح معهد، جامعة، دراسات عليا.
- 3- على بطاقة الملاحظة ككل **مهارات القرن الحادي والعشرين**؛ نجد أن نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بكالوريا، وجامعة، ومعهد؛ لصالح جامعة، معهد.

وقد يعزى ذلك إن الذين حصلوا على مستوى عالٍ في الدراسة يتمتعوا بمستوى مرتفع من مهارة الإبداع والتعلم والمهارات الرقمية ومهارات القرن الحادي والعشرين، بكونهم ميالين أكثر نحو التعلم والحصول على مراتب علمية متقدمة، كما أنهم ميالين نحو التعمق لاكتساب معرفة عميقة، كذلك غالباً ما يتجهون نحو البحث والتحليل، بحيث يشجع البحث في دراسات العليا على التفكير النقدي والتحليل. الطلاب يدركون كيفية استخدام الأدلة والبيانات للوصول إلى استنتاجات جديدة ومبتكرة.

وقد تطابق ذلك مع نتائج دراسة خالد وآخرون (Khalid , et al., 2020) التي أظهرت أهمية الدراسات العليا في تطوير المهارات الإبداعية والرقمية عند الطلاب.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0:05 بين متوسط درجات مربيات الروضة على استبانة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة للمربية.

لحساب هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كالاتي:

جدول 15 تحليل التباين لمعرفة الفروق في استجابة المربيّات تبعاً لسنوات الخبرة للمربية

تحليل التباين						
		جمع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	دلالة.
أول	بين المجموعات	142.042	3	47.347	1.296	.277
	مع المجموعات	7158.753	196	36.524		
	الإجمالي	7300.795	199			
ثاني	بين المجموعات	731.654	3	243.885	6.193	.000
	مع المجموعات	7679.622	195	39.383		
	الإجمالي	8411.276	198			
ثالث	بين المجموعات	179.347	3	59.782	1.372	.253
	مع المجموعات	8364.791	192	43.567		
	الإجمالي	8544.138	195			
الكل ية	بين المجموعات	3992.155	3	1330.71 8	4.256	.006
	مع المجموعات	59718.56 3	191	312.663		
	الإجمالي	63710.71 8	194			

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن قيمة F هي 4.256 عند مستوى دلالة 0.06؛ وبالتالي لا يوجد فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة ككل تبعاً لسنوات الخبرة للمربية.

على صعيد المحور الأول: أن قيمة F هي 1.296 عند مستوى دلالة 0.277؛ وبالتالي لا يوجد فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المحور الأول مهارات التعليم والإبداع تبعاً لسنوات الخبرة للمربية.

على صعيد المحور الثاني: أن قيمة F هي 6.193 عند مستوى دلالة 0.00؛ وبالتالي يوجد فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني المهارات الرقمية والتقنية تبعاً لسنوات الخبرة للمربية.

على صعيد المحور الثالث: أن قيمة t هي 1.372 عند مستوى دلالة 0.253؛ وبالتالي لا يوجد فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث مهارات الحياة والعمل تبعاً لسنوات الخبرة للمربية.

ولتحديد اتجاه الفرق لابد لنا من استخدام اختبار شيفيه:

جدول 16 اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق تبعاً لسنوات الخبرة للمربية

المحور	(I) المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	Mean Difference	الانحراف	دلالة
ثاني	من 3-1 سنة	من 5-3 سنة	.25097	1.75475	.999
		من 10-5 سنة	-3.71948*	1.27441	.039
		أكثر من 10 سنة	-7.64189*	2.27792	.012
	من 5-3 سنة	من 3-1 سنة	-.25097	1.75475	.999
		من 10-5 سنة	-3.97044	2.04232	.289
		أكثر من 10 سنة	-7.89286*	2.78135	.048
	من 10-5 سنة	من 3-1 سنة	3.71948*	1.27441	.039
		من 5-3 سنة	3.97044	2.04232	.289
		أكثر من 10 سنة	-3.92241	2.50616	.486
	أكثر من 10 سنة	من 3-1 سنة	7.64189*	2.27792	.012
		من 5-3 سنة	7.89286*	2.78135	.048
		من 10-5 سنة	3.92241	2.50616	.486

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن هناك فروق بين كل من 3-1 سنة، و 10-5 سنة، وأكثر من 10 سنوات لصالح 10-5 سنة، وأكثر من 10 سنوات

وقد يعزى ذلك إلى أن المربيات اللواتي حصلن على سنوات الخبرة المرتفع غالباً ما يظهرن مستوى مرتفع من المهارة الإبداعية والرقمية ومهارات القرن الحادي والعشرين، وقد يرتبط هذا بكونهم حصلن على التجربة والتعلم المستمر بحيث مع مرور الوقت، يكتسبن خبرة قيمة في التعامل مع الأطفال وفهم احتياجاتهم. هذا يمكن أن يؤدي إلى تطوير مهاراتهم الإبداعية والرقمية،

كما أنهم يبدون تجاوب مع التفاعل مع التكنولوجيا خاصةً مع تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم، يتعلموا كيفية استخدام الأدوات الرقمية بشكل فعال. هذا يمكن أن يعزز مهاراتهم الرقمية. وقد توافق ذلك مع نتائج دراسة حسان والمحروقي (Hassan, & Al-Mahrooqi, 2020) التي أكدت أهمية سنوات الخبرة بالنسبة للمربيّات في تطوير المهارات الرقمية والإبداعية.

ملخص النتائج:

من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياته يمكن لنا أن نلخص النتائج التي خلص إليها الدراسة بـ:

1- متوسط امتلاك مربيّات الروضة لمهارات القرن الحادي والعشرين كان 3.54 جيد، وأن أعلى مهارة كانت متوفرة عند مربيّات الروضة كانت مهارات الحياة والعمل بمتوسط وقدره 3.74 جيد، ثم مهارات التعليم والإبداع بمتوسط 3.47 جيد، ثم المهارات الرقمية والتقنية بمتوسط وقدره 3.43 جيد.

2- بالنسبة للفروق تبعاً للمؤهل العلمي؛ نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بكالوريا، وجامعة ودراسات عليا؛ لصالح جامعة، دراسات عليا. تبعاً للمحور الأول: مهارات التعليم والإبداع.

وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بكالوريا، ومعهد، وجامعة ودراسات عليا؛ لصالح معهد، جامعة، دراسات عليا. تبعاً للمحور الثاني: المهارات الرقمية والتقنية. بينما في بطاقة الملاحظة ككل مهارات القرن الحادي والعشرين؛ نجد أن نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بكالوريا، وجامعة، ومعهد؛ لصالح جامعة، معهد.

3- بالنسبة للفروق تبعاً لسنوات الخبرة للمربية؛ نلاحظ أن هناك فروق بين كل من 1- 3 سنة، و5-10 سنة، وأكثر من 10 سنوات لصالح 5-10 سنة، وأكثر من 10 سنوات تبعاً للمحور الثاني: المهارات الرقمية والتقنية.

مقترحات الدراسة:

من خلال النتائج السابقة يمكن لنا أن نقترح ما يأتي:

- 1- تدريب المربيّات على المهارات المناسبة للقرن الحالي.
- 2- تضمين برامج إعداد المعلم من المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرون.
- 3- إعداد المعلمات لاستخدام التكنولوجيا وتأثيرها على تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الأطفال.
- 4- تفعيل دور برامج التطوير المهني الحالية لمربيّات الروضة ومدى فعاليتها في تزويدهن بمهارات القرن الحادي والعشرون.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو عودة، محمد فؤاد، ووادي، آلاء رمزي. (2022). فاعلية برنامج قائم على التعلم بالمشروع المدعم بالحل الإبداعي للمشكلة في مبحث العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30 (3)، 35-66.
- إسماعيل، عبد الخالق عبد الصادق. (2020). رؤية مقترحة للتنمية المهنية المستدامة لمربيّات رياض الأطفال وفقاً لمتطلبات نظام التعليم الجديد 2.0. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 36 (7)، 112-156.
- الحربي، نادية بنت خالد بن سالم، والتونسي، نبيلة بنت طاهر. (2021). مدى ممارسة المربيّات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته. *مجلة كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر*، 1 (192)، 560-605.
- حسن، مها صلاح الدين محمد. (2021). متطلبات النمو المهني لمعلمات الروضة في ظل نظام التعليم الجديد 2030. *مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية*، 31 (2)، 201 - 247.

خليل، صمويل تامر بشرى، والسيد، شادي محمد، وأبو العطاء، غادة صابر، وخضر، سعاد سلامة محمود. (2023). الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وأثره على السلوك الفوضوي لدى أطفالهن. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 3 (5)، 92-116.

رجب، عديلة عبد الحميد. (2022). تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المربيّات. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 117، 1233-1262.

الرويس، عزيزة بن سعد. (2021). تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 5، 229-277.

الرويس، عزيزة سعد (2020) تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض. الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 230-277.

الزهراني، عبد العزيز عثمان (2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11 (1)، 1-47.

الشمراي، ليلى أحمد محمد. (2021). دَرَجَةُ إِسْهَامِ الإِشْرَافِ الإِلِكْتُرُونِيِّ فِي تَطْوِيرِ الأَدَاءِ المِهْنِيِّ لِمُعَلِّمَاتِ رِيَّاضِ الأَطْفَالِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِهِنَّ. مجلة القراءة والمعرفة، 21(237)، 265-297.

العتيبي، ريم حمود. (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المربيّات. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 326-354.

العزب، هاني السيد محمد. (2017). المهارات القيادية لدى موجّهات رياض الأطفال وعلاقتها بدورهن في تحسين الأداء المهني للمعلمات (دراسة ميدانية). المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 3 (4)، 508 - 600.

عساف، حنان عبيد الله عقلة. (2023). درجة توظيف معلمات الروضة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن، *دراسات: العلوم التربوية*، 50 (2)، 311-228.

العمرى، حياة رشيد (2019). تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل رؤية 2030 لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة طيبة من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية. بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل". جامعة الملك خالد، أبها. في الفترة من 7-14/4/1441 هـ الموافق 4-12/5/2019م، 135-157.

غندورة، ريم بننت عباس حسن (2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهن بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية*، 31، 376-394.

القحطاني، شاهرة سعيد محي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية وفق الرؤية 2030 بمحافظة المزاحمية. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، 3 (192)، 124-150.

المنتدى الدولي الأول للمعلمين (أبريل، 2018). مهارات القرن الحادي والعشرين. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Andifani, N., Sabandi, A., & Marsidin, S. (2019). The Contribution of Professional Competence and Organizational Climate to The Performance of Kindergarten Teacher in Solok City. Proceedings of the Padang International Conference on Educational Management And Administration (PICEMA 2018).

Cabanero, J., Cadampog, A., & Daing, C. (2021). Professional profile and performance of kindergarten teachers in public

schools: inputs for a proposed training program. <http://www.ijeais.org/ijamr/index.php/ijamr-5-3-2021/>.

Cheng, J. N. (2023). The effect of kindergarten principals' leadership behaviors on teacher work performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(2), 251–262.

foster, J. & Perotti, M. (2018). Improve Instructional Practices & Develop 21st Century Skills with Data. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 94 (8), 8–9.

Hassan, S., & Al-Mahrooqi, R. (2020). “Exploring the Relationship Between Teacher Experience and Creativity in Early Childhood Education.” *Early Child Development and Care*, 1–14

Khalid, M., Saad, S., Hamid, S. R. A., Abdullah, M. R., Ibrahim, H., & Shahrill, M. (2020). Enhancing creativity and problem solving skills through creative problem solving in teaching mathematics. *Creativity Studies*, 13(2), 270–291.

Khamis, F. (2018). 21st century skills: A framework for learning for the future (In Arabic). *Childhood and Development Magazine – Egypt*, 1(31), 149–163.

Tulang, M.D. (2023). Cultivating Early Childhood Success: Kindergarten Teachers' Professional Needs, Experiences, Efficacy Beliefs, and Performance. *International Journal of Membrane Science and Technology*.

الملحق رقم 1

قائمة بأسماء السادة المحكمين

أ.دمحمد موسى	أستاذ بقسم تربية الطفل - جامعة البعث
أ.دمحمد إسماعيل	أستاذ بقسم المناهج وطرائق التدريس - جامعة البعث
د. ابتسام فارس	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق
د.كمال حميدان	مدرس في كلية التربية الثالثة جامعة دمشق - درعا
د.جلال مبارك	مدرس في كلية التربية الثالثة جامعة دمشق - درعا
د. خولة العلي	مدرس بقسم تربية الطفل بكلية التربية بجامعة البعث.
د.هديل الرفاعي	مدرس بقسم تربية الطفل بكلية التربية بجامعة البعث.
د.رهف سلامة	مدرس بقسم تربية الطفل بكلية التربية بجامعة البعث.
د.باسل أحمد	مدرس بقسم تربية الطفل بكلية التربية بجامعة البعث.
د.فلورة أسعد	مدرس متمرّن بقسم تربية الطفل بكلية التربية بجامعة البعث.
د.أحمد علي	المركز الوطني لتطوير المناهج
د.منى كنجو	مديرية التربية بحمص

الملحق 2

بطاقة الملاحظة

المحور الأول: مهارات التعليم والإبداع

م	العبارة
1	تقوم المربية بإعداد مواقف تعليمية تقوي من شخصية الأطفال

2	تعزز المربية قيم التنافس الإيجابي والإبداعي لدى الأطفال.
3	تستخدم المربية استراتيجيات إبداعية تشجع على الاتصال والتواصل الدائم بين الأطفال.
4	تشجع المربية الأطفال على حل الأنشطة بالتخيل الإبداعي.
5	تخضع المربية لدورات مستمرة لتطوير المناهج التعليمية.
6	تتمتع المربية بمقدرات فذة لتطوير التعلم داخل وخارج الصفوف الدراسية.
7	تسعى المربية لتعزيز احترام وجهات النظر لدى جميع الأطفال.
8	تشجع المربية الأطفال على تطبيق ممارسات التأمل النقدي في الأنشطة المختلفة.
9	تسعى المربية لحلول بعيداً عن التقليدية للمشكلات المستجدة.
10	تشجع المربية الأطفال على تويح معارفهم حول جميع الأنشطة.
11	تستخدم المواد الأولية في البيئة للقيام بأنشطة تعليمية مختلفة.
12	تستخدم المربية الأفكار ومختلف الآراء بأسلوب مرن ومشوق.
13	تشجع المربية الأطفال على تنمية مهارة البحث والتقصي والتساؤل الدائم.
14	تستخدم المربية التخطيط الملائم بما يتناسب مع المرحلة العمرية للأطفال.

تشجع المربية الأطفال باتخاذ القرارات بأسلوب موضوعي بعيداً عن التسرع.	15
--	----

المحور الثاني: المهارات الرقمية والتقنية

م	العبارة
1	تركز المربية على الأنشطة الرقمية بشكل يسهل الوصول إليها
2	توفر المربية في الأنشطة إرشادات للاستخدام الأخلاقي للمحتوى التعليمي.
3	تشجع الأنشطة على الاستخدام التكنولوجي، كأداة رئيسية للحصول على المعلومات.
4	يشمل محتوى النشاط على طرائق تعلم من خلال (صور، فيديو، عروض وغيرها)
5	تشجع المربية على مراجعة المعلومات في المنزل من خلال الوسائط التعليمية الرقمية
6	تحرص المربية على متابعة مختلف الدورات والمؤتمرات التي تشجع على الاستخدام الرقيم للتعلم.
7	تولي المربية اهتمام واضح بالمصادر الإلكترونية لتعزيز المعلومات لدى الأطفال.
8	تحرص المربية على توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية في تعلم الأطفال
9	تحرص المربية على تمرين الأطفال على استخدام التقنيات الرقمية التعليمية.
10	تستخدم المربية التعلم بالألعاب الإلكترونية.

11	تستخدم الأساليب الإلكترونية في التواصل مع أولياء أمور الأطفال
12	توظف شبكات التواصل الاجتماعي في تعلم الأطفال
13	تقوم المربية بجميع وتنظيم البيانات رقمياً
14	تنوع المربية من مصادر المعلومات (رقمياً وورقياً)
15	تحافظ المربية على البيانات الرقمية الشخصية للأطفال

م	العبارة
1	تحتوي الأنشطة مواضيع تقوم السلوكيات الأخلاقية للأطفال
2	تنمي الأنشطة المواضيع والقيم الدينية للتلاميذ
3	المقدرة على اتخاذ القرارات الملائمة في الظروف المناسبة
4	المقدرة على إدارة الوقت بموضوعية في قاعات الأنشطة.
5	المقدرة على التكيف الإيجابي مع كافة أفراد الروضة والنظم التعليمية
6	تمرين الأطفال على أهمية الأدوار الاجتماعية ضمن وخارج الروضة.
7	ضرورة مراعاة المشاعر الشخصية لجميع الأطفال خلال التعامل معهم
8	تعزيز القدرة على تفسير المشاعر والتعبير الشخصية للآخرين ضمن الروضة
9	تضبط المربية سلوكيات الأطفال داخل الروضة
10	ضرورة المقدرة على المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي
11	تشجع المربية الأطفال على إقامة علاقات إيجابية مع كافة أفراد الروضة

12	تعزز المربية سلوكيات العناية بالملابس (الاختيار، الارتداء، وغيرها)
13	تهتم المربية بالنظافة الشخصية
14	تعزز المربية مهارة الاهتمام بالغذاء الصحي
15	تتّمي المربية روح التسامح بين الأطفال

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

الباحثة د. شذا حليمه _ كلية التربية _ جامعة دمشق
الملخص

هدف البحث إلى تعرف واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم تبعاً متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) في ذلك، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبيان تكون من (40) عبارة وسؤال مفتوح الإجابة، وتكونت عينة البحث من (210) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

وقد أظهرت نتائج البحث أن واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم كان بدرجة متوسطة، وأكثر المعوقات كان (انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم) بنسبة مئوية (48.6%) ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا، ولمتغير عدد سنوات

الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات، وتبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المتبعين دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: مرحلة التعليم الأساسي، التقويم البديل.

The reality of basic education teachers' use of alternative assessment methods in mathematics and the obstacles to its application from their point of view: "A field study in schools in the city of Lattakia"

ABSTRACT

The aim of the research was to identify the reality of the use of alternative assessment methods by primary education teachers in mathematics and the obstacles to its application from their point of view according to variables (gender, academic qualification, number of years of experience, training courses) on that, and in order to achieve the research objectives, the descriptive analytical approach was used by designing a questionnaire consisting of (40) phrases and an open-ended question, and the research sample consisted of (210) male and female teachers from the primary education stage in the city of Lattakia. The research results showed that the reality of the use of alternative assessment methods in mathematics by primary school teachers, from their point of view, was at a moderate level, and the greatest obstacle was (the lack of a system of material and moral incentives for the teacher who applies this type of assessment) at a percentage of (48.6%) and there is no statistically significant difference

between the average scores of the sample members' responses to the questionnaire according to the gender variable. While there are statistically significant differences between the average scores of the sample members' responses to the questionnaire according to the variable of academic qualification in favor of postgraduate studies, and according to the variable of the number of years of experience in favor of years of experience more than 10 years, and according to the variable of training courses in favor of those who follow training courses.

Keywords: Primary education stage, alternative evaluation.

*مقدمة:

بدأ التوجه إلى الاعتماد على مبادئ "نظرية المعرفة" لشرح عمليات التعلم، وحدثت تغييرات واتجاهات جديدة في مجال التعليم في السنوات الأخيرة، بما في ذلك "مجال التقويم"، إذ بدأت عملية قياس الأداء الأكاديمي للمتعلمين وتقويم مدى تحسن مستواهم التعليمي وتقديمهم تتجه نحو الواقع والبيئة المحتوية للعملية التعليمية، أي لزوم إشراكهم في عملية التقويم بتنمية ممارساتهم للتقويم الذاتي، ولذلك نادى أصحاب النظرية المعرفية بالاستغناء عن أساليب التقويم الاعتيادية لقصور بعضها في قياس مستويات التفكير العلمي (عفانة، 2011، 34). وفي هذا أكدت أيضا الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) والمشار إليها في دراسة زيتون (2007)، أن أي محاولات لإصلاح المناهج يجب أن تتضمن إصلاح تقويم المتعلمين باعتباره هدفاً رئيساً، ومن الاتجاهات المعاصرة في التقويم هو "التقويم البديل" الذي يُستخدم لتقويم إنجازات وأداء المتعلم.

وعليه، برزت الحاجة إلى ما يسمّى بـ "التقويم البديل"، و"التقويم الواقعي" والتقويم القائم على النتائج. غير أن أكثرهم شمولية هو مفهوم "التقويم البديل"، لأنه يشمل أساليب تقويم متنوعة تستدعي من المتعلم إظهار كفاءته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، لذلك يفضل النظر إلى

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

"التقويم البديل" على أنه توليفة من الاستراتيجيات التي تتراوح بين استراتيجيات سهلة مفتوحة يدونها المتعلم، وتفسيرات كاملة، ومجموعات أعمال كاملة للمتعلمين على مدار فترة زمنية (علام، 2004، 67).

لذا، فإنّ توظيف المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تدرج ضمنها، يجعل تقويمهم لعمليات التدريس والتعلم صادقاً وواقعياً، وفي الوقت ذاته، يصبحون أكثر تمكناً من تقديم مجموعة متنوعة من فرص التعلم للمتعلمين، لتبيان ما يمتلكون من مهارات كمهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات. وإن خُطط "التقويم البديل" بأغلبها، وكما أشار كل من مون وبرايوتون وآخرون (Moon, Brighton and others, 2005، ألن وفليبو (Allen & Flippo, 2004) تتطلب من المتعلمين مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد متعلمين قادرين على التميز والإبداع.

لذلك كان لا بد من الاهتمام بتطوير عملية التقويم، لما لها من أهمية في حياة الأفراد، وعدم الاقتصار على الاختبارات التقليدية التي لم تعد مناسبة لمواكبة التطور في النظام التربوي، وبالتالي الاعتماد على أساليب التقويم الحديثة أي التقويم البديل، إلا أن هذا النوع من التقويم يواجه العديد من الصعوبات التي تحول دون تطبيقه، ومنه جاء هذا البحث لمعرفة واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم.

*مشكلة البحث:

يأتي التقويم بالطريقة الاعتيادية في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ويعتبر وسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم نتائج الطلبة، كما أن المتعلم لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد

انتهاء التدريس، ولا يستطيع إعادة تعلم المهارة التي أظهرتها نتائج التقويم، إضافة إلى عدم تقديم التغذية الراجعة له (عشا، 2008، 69).

وبعد التقويم البديل توجهاً جديداً في الفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية لقياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم، إذ يقوم بمعالجة التقويم الحالي وجعله جزءاً أساسياً من عملية التدريس و التعلم، ويتطلب من المتعلم القيام بمهام تثير تفكيره، حيث يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتائج ذي دلالة أو إنجاز مهمة مستخدماً مهارات تفكير عليا، وحل مشكلات وابتكارات، وهو عملية مستمرة تتضمن المتعلم والمعلم في صنع القرارات والأحكام حول تقدم المتعلم، من أجل حل مشكلات حقيقية أو واقعية، مما يجعل عملية التقويم تتمثل في خبرات بنائية تعليمية تحتم على المتعلم استخدام مهارات تفكير عليا تحقق مستويات علمية عالية وتزودهم بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين التعلم (حميد، 2013، 92)، (Wikstrom,2007,195).

وبالرغم من ذلك لم يلق هذا الموضوع الدراسة الكافية. وكذلك أشارت دراسات عدة كدراسة كل من (الخالدي، 2014؛ الأشقر، 2015؛ علاونة، 2014؛ البشير وبرهم، 2009) إلى أن المعلمين لا يمارسون أساليب التقويم البديل في تقويم المتعلمين، وما زالوا يركزون على الاختبارات في تقويم متعلميهم.

ومنه وانطلاقاً من ملاحظة الباحثة من خلال خبرتها الشخصية والاستماع لملاحظات عدد من المعلمين والمشرفين، يظهر أن معظم المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية في عملية التقويم وقصوره إذ يركز على مستوى التحصيل الختامي، وعدم الاستمرارية، والاختبارات على مدار العام الدراسي تقتصر على أيام معدودة لذلك أصبح المتعلم يتعلم من أجل الاختبار أو للحصول على العلامة فقط، وعدم تقديم التغذية الراجعة في وقتها المناسب ليتسنى معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، لذلك أعتقد أن هذا تسبب في تدني التحصيل في الاختبارات، وارتفاع الخوف والقلق لدى المتعلمين، وبناءً على التوجهات والدراسات العالمية في قياس مهارات الإدراك

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

ومستويات التفكير تولدت لدى الباحثة الرغبة في اجراء هذا البحث، ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالآتي: ما واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات وما معوقات تطبيقه من وجهة نظرهم؟

***أهمية البحث:** تأتي أهمية البحث من النقاط الآتية:

- أهمية الموضوع التي تم تناوله وهو التقويم البديل إذ يعد من الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي فهو يسهم في قياس قدرات الطلبة على الاستجابة لمهارات التعلم والمشكلات الحياتية، وليس مجرد الاختيار بين بدائل عدة أو اختبارات تم تحديدها مسبقاً.
- أهمية العينة وهم معلمي الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، والذين يعدون ركيزة أساسية في العملية التعليمية، ويسند إليهم تحسين مخرجات النظام التعليمي ويقع على عاتقهم تطوير وتنفيذ المنهاج من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة، لذلك كان لابد للمعلم من أن يواجه التطورات والتغيرات التي تحدث في العملية التربوية ولا سيما في مجال التقويم.
- قد تفيد النتائج التي يمكن التوصل إليها القائمين على العملية التربوية من أجل تحسين عملية التقويم، وإمكانية إفادة صناع القرار ومصممي وواضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم من الأخذ بعين الاعتبار وضع اساليب وأدوات التقويم البديل ضمن تصميم المناهج.

***أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرف واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم.
- تعرف معوقات توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم.
- تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

***أسئلة البحث:** يجب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم؟

- ما معوقات توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم؟

***فرضيات البحث:** تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- **الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

- **الفرضية الرابعة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

***حدود البحث:** اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

- **الحدود المكانية:** مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023 - 2024.

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل محددات البحث الحالي في تعرف واقع توظيف معلمي

الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات

تطبيقه، وتحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات

(الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، العمر، الدورات التدريبية).

***مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

- **التقويم البديل:** " أحد أشكال التقويم، حيث يوكل الطالب بأداء مهام واقعية، توضح درجة تطبيقه للمعرفة والمهارات الأساسية المكتسبة لديه"(المهيدات والمحاسنة، 2009، 17).

ويعرف إجرائياً: بأنه أسلوب من أساليب التقويم الحديثة يقوم على جعل المتعلم في مواضع تماثل تلك التي يعيشها بصورة واقعية، ورصد ردات فعله فيها وكيفية استجابته، وقياس مستوى المعارف والمهارات التي يمتلكها المتعلمون ومدى تطبيقهم لها في الحياة اليومية.

- **معلم المرحلة الأساسية:** "هو الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس، ولكونه قائداً تربوياً يستوجب عليه مساهمة ومواكبة التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه" (حماد والنخالة، 2009، 12).

ويعرف إجرائياً: هو الحاصل على الإجازة في تربية الطفل ومايلها (دبلوم تأهيل تربوي، ماجستير، دكتوراه) والذي يمارس مهنة التعليم في مدارس مدينة اللاذقية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

*الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2013) في السعودية**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف معارف ومهارات مدرسي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، وتكونت عينة الدراسة من (196) مدرساً ومدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أما أداة الدراسة فقد قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ستة مجالات في التقويم البديل. وأظهرت النتائج أن أساليب التقويم الأكثر أهمية هي اختبارات القلم والورقة، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز بدرجة تقييم مرتفعة.

- دراسة الثوابية والسعودي (2016) في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق أساليب التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر مدرسي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعاً لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم وتألف مجتمع الدراسة من (140) مدرساً ومدرسة، استجاب منهم (49). طور الباحثون استبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وقد أظهرت الدراسة أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مُعَيقات التقويم الواقعي تعزى للنوع الاجتماعي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي لصالح المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مُعَيقات التقويم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية في مجالي الطلبة والمقرر الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات أو التفاعلات بينها.

- دراسة حراحشة (2016) في الأردن.

هدفت إلى تعرف واقع استخدام مدرسي العلوم لأساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا. وتكونت عينة الدراسة من (146) مدرساً ومدرسة من مدارس مديرية لواء قصبة المفرق للعام الدراسي 2014/2015م. تم تطوير أداة لقياس متغيرات الدراسة تكونت من (58) فقرة موزعة على ثمان مجالات تم التأكد من صدقها وثباتها وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مدرسي العلوم لأساليب التقويم البديل وأدواته في قصبة المفرق كانت بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مدرسي العلوم لأساليب التقويم البديل تُعزى لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

- دراسة سعيد والطيطي (2017) في الأردن.

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى استخدام مدرسي الأردن وإقليم كردستان العراق للتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه والمعوقات التي تواجهه استخدامه. وتكونت عينة الدراسة من (113) مدرساً ومدرسة (58 مدرس و 55 مدرسة) في كل من الأردن وإقليم كردستان العراق. قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (49) فقرة وتطبيقها على أفراد العينة في كل من الأردن وإقليم كردستان العراق. وبيّنت النتائج أن المدرسين في الأردن وإقليم كردستان يستخدمون التقويم البديل بدرجة كبيرة مع وجود فرق بسيط لصالح مدرسي الأردن، كما بيّنت النتائج وجود اتجاهات قوية لدى المدرسين والمعلمات في الأردن وكردستان العراق نحو استخدام التقويم البديل، وأشارت النتائج إلى أهم المشكلات التي يعاني منها المدرسين في تطبيق طرق التقويم البديل، كأشغال المدرسين بمهام إدارية وتعليمية وارتفاع عدد الحصص، وازدحام الغرف الصفية بالطلبة، وعدم عقد دورات كافية للمدرسين للتدريب وتطبيق أدوات التقويم البديل، كما بيّنت نتائج الدراسة عدم وجود أثر للجنس.

- دراسة وادي (2019) في فلسطين.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام مدرسي الرياضيات لأساليب التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (73) مدرساً ومدرسة من مدرسي الرياضيات وقام أعد الباحث بإعداد استبانة مكونة من 50 فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المدرسين لأساليب التقويم الواقعي وأدواته كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أكثر ما يعيق استخدام أساليب التقويم الواقعي من وجهة نظر المدرسين يتمثل في صعوبة تطبيق بعض أساليب التقويم الواقعي في مدارسنا، وندرّة وجود أدلة للمعلم تساعده على تخطيط وتنفيذ التقويم الواقعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإعداد دليل يحتوي على توصيف لأساليب التقويم الواقعي، وأمثلة تطبيقية وتقديمها للمدرسين، وتدريب

المدرسين على استخدام أساليب التقويم الواقعي وكيفية توظيف أدواته وتوفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ التقويم الواقعي في مدارسنا الفلسطينية.

- دراسة عسيري (2021) في السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع استخدام مدرسي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في محافظة محايل عسير. وتعرف الفروق بينهم على الاستبانة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة. وتكونت العينة من (28) معلماً في المرحلة الثانوية. واقتصرت أداة الدراسة على استبانة من إعداد الباحث مكونة من (37) فقرة. وبينت النتائج أن واقع استخدام مدرسي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في محافظة محايل عسير كان بدرجة متوسطة. وبالنسبة لأساليب التقويم البديل المستخدمة في مادة الفيزياء فقد كانت بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاءت فقرة "تقويم السلوك الفردي والجماعي للطلاب" بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة "أستخدم لقياس تعلم الطلاب سلم تقدير وقائمة شطب وسجلاً قصصياً" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. أما معوقات استخدام مدرسي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل فقد كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية على الاستبانة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة.

- دراسة المالكي والحريري (2021) في السعودية.

هدف البحث إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. وتحديد الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة في التعليم، والدورات التدريبية). تكونت العينة مكونة من (307) معلمة معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بجدة. وتمثلت أداة البحث في استبانة الثوابية (2013) وأظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلي بلغ (3.92) بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المحاور؛ حصلت المعوقات المتعلقة بالطالبات على أعلى متوسط (4.10)، تلتها المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق بمتوسط (4.03)، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

(3.83)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط (3.71) وجميعها بدرجة كبيرة. كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى سنوات الخبرة في محور المعلم والطالبة وظروف التطبيق. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالطالبات، وظروف التطبيق، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمقرر الدراسي.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة وات (watt .2005) في استراليا.

هدفت الدراسة إلى تعرف الاتجاهات السائدة نحو استخدام طرق التقويم البديل في الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء الاستبانة لتكون أداة جمع بيانات الدراسة، وكانت الاستبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على (5) محاور، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة رياضيات يعلمون في (11) مدرسة من المدارس الثانوية في استراليا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل (المهام التطبيقية، الملاحظات، التقويم الذاتي، تقويم أولياء الأمور)، وأن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل هي عدم توفر المواد والوقت الكافيين للتطبيق العملي، والعشوائية في استخدام وسوء التنظيم وذاتية تقدير الدرجات، وعدم ربط التقويم البديل بالالتحاق بسوق العمل.

-دراسة سيطرز وجوبل (Stears & Gopal, 2010) في شمال افريقيا.

هدفت الدراسة إلى اكتشاف استراتيجيات التقويم البديل في صفوف العلوم في شمال أفريقيا، وقد طبقت أدوات التقويم الاعتيادية وأدوات التقويم البديل على عينة من طلبة الصف السادس

الابتدائي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج بأن المتعلمين قد تعلموا أكثر مما قد تظهره الاختبارات الاعتيادية بالرغم من أن ما تعلموه لم يكن بالضرورة علماً. **التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي:** يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أنها ذات صلة بموضوع البحث الحالي، فلقد تشابهت معظمها من حيث تناولها لبعض المتغيرات، واختلفت في بعضها الآخر؛ إذ اختلفت أحياناً من حيث المادة العلمية ومكان الدراسة، والمرحلة الدراسية، ولكنها أكدت على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في التدريس، وتأثيراتها الإيجابية في التحصيل رغم اختلاف المواد والمرحلة العمرية، والمنهج المتبع والأدوات المستخدمة.

-موقع البحث الحالي: يعدُّ البحث الحالي مكملاً للدراسات والأبحاث السابقة، كما يتميز عما سبقه من الدراسات: إنه يتحدّث عن استخدام مدرسي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في مرحلة التعليم الأساسي. وقد استطاعت الباحثة من خلال استقراء الدراسات السابقة أن تضع تصوّراً قليباً لمنهج البحث والخطوات اللازمة في اختيار أدواته والعمليات الإحصائية، كما أمدّت بعض الدراسات النظرية التي اختارتها الباحثة بكثير من الأفكار التي تتعلق بموضوع البحث.

***الجانب النظري:**

مفهوم التقويم البديل:

ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل لكن هناك اتفاق على مفهومه وأغراضه، حيث يقوم مفهوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للمتعلم وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

تتعدد التعاريف بتعدد علماء التقويم فمنهم من يركز في تعريفه على الأساليب أو الأدوات المستعملة في عملية التقويم مثل تعريف دوتشي وبيرنباوم Birenbaum and Dochy حيث يعرفان التقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية وملاحظات ومقابلات وعروض شفوية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك (Birenbaum and Dochy, 1996).

وهناك من يركز على محتويات عملية التقويم كما الحال بالنسبة لميلز Mills الذي يعرفه بأنه نمط من أنماط العمليات الاختيارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة من بدائل معطاة، فمثلا قد يطلب منه تفسير أحداث تاريخية أو صياغة فروض علمية أو حل مسائل رياضية أو التخاطب بلغة اجنبية أو إجراء بحث في موضوع معين (Mills, 1993). وفريق ثالث يركز على الأهداف التي تسعى عملية التقويم إلى تحقيقه كتعريف كلهان الذي ينص على أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، واعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذلك إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وعلام سياسة التعليم، ويمكن هنا استخلاص تعريف شامل للتقويم بأنه العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها لجمع المعلومات، لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم (kelaghan, 2001)

وترى الباحثة أن التقويم البديل على الرغم من أهمية تطبيقه في مدارسنا إلا أنه غير مطبق حتى الآن فهو يشتمل أنواعاً مختلفة من المهارات التي يكونها المتعلم وتسعى لتشجيع التعلم الحقيقي الواقعي كما تتيح للمتعلمين فرصاً متعددة للتعلم ليبرز المتعلم مهارات التفكير الناقد

لديه وعمق معرفته وربط التعلم بحياته اليومية، وهذا يتطلب من المتعلم أن يعكس كفاءته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو اكتشاف أو استكشاف طرق حتى الوصول لنتائج التعلم، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل بالأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعم عبر الزمن، بالإضافة إلى ذلك فإن التقويم البديل يراعي الفرد كما يراعي الجماعة في النشاطات التعليمية، وأساليب التقويم البديل تشجع التفكير التأملي ونشاطات التعلم القيادية بما في ذلك بناء المعرفة

خصائص التقويم البديل:

يتميز " التقويم البديل " بعدة خصائص تفرّده عن التقويم العادي، يلخصها (الشمراي، 2012، 5) في الآتي:

- يتطلب من الطالب الأداء، والإبداع، والإنتاج.
- يستخدم سياقات العالم الحقيقي ويعتمد على المحاكاة.
- يتيح الفرصة للطلاب بتقويم أعمالهم التي يمارسونها.
- يستخدم المهام التي تمثل أنشطة تعليمية هادفة.
- يركز على العمليات والمنتجات.
- يحاول الاستفادة من المستويات العليا للتفكير ومهارات حل المشكلات.
- يقدم معلومات عن نقاط القوة والضعف لدى الطالب.
- يُلزم الطالب بالعمل على موضوع ما بدلا من استرجاع ما تعلمه.
- يتيح الفرصة أمام الطالب للتدريب، والممارسة الفعلية، والاطلاع على المصادر، والحصول على التغذية الراجعة.

وبضيف (الخالدي، 2014، 424) الميزات التالية إلى لتقويم البديل:

- استثمار الطرق النوعية والكمية لتفسير وتحليل المعطيات.

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

- الاعتماد المباشر على تقويم الأداء، فالتقويم البديل يركز على سلوك وأداء الطالب في الإجراءات والنواتج المباشرة.
- الشمول، فهو يمتد إلى أبعد من الجوانب المعرفية كالمهارات والقيم والاتجاهات.
- استخدام أدوات ووسائل متنوعة لتقويم أداء الطالب في مواضع متباينة من التعلم.
- الاستمرارية، فهو يسير بمحاذاة عملية التدريس، وملزم لكل نشاط يقوم به الطالب ويشارك فيه.

ومنه يمكن القول، أن "التقويم البديل" هو الانتقال من التقويم المحدود من جهة المعلم، إلى التقويم المستمر الذي يتم إجراؤه بالمشاركة بين المعلم والمتعلم، ومن الاختبارات القديمة لقياس التعلم إلى المهام العملية لقياس نتائج هذا التعلم، ومن قياس نواتج التعلم المعرفية الدنيا إلى قياس نواتج التعلم المعرفية عالية المستوى، كذلك قياس النواحي الوجدانية والمهارية، ومن الدور السلبي للمتعلم إلى الدور الإيجابي المشارك في عمليات التعلم، ومن دور المعلم كناقل للمعرفة إلى دوره كميسر وموجه لمتعلميه.

أهداف التقويم البديل:

إذا كان الهدف الرئيس لعملية التقويم، هو تعزيز إجراءات التعلم للمتعلم، لتحقيق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، فهناك أهداف أخرى تتباين بتباين الجهة المعنية بالتقويم، مثل أصحاب القرار والمعلمين والمتعلمين وأولياتهم، ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

- صياغة السياسات
- المكافآت والجزاءات وتحفيز الطلاب
- توجيه الموارد بما في ذلك الأفراد والأموال
- تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج
- تخطيط وتحسين البرنامج

- الحصول على الاعتماد
 - التشخيص وتحديد الأهداف
 - الفرد ورصد تقدمه ومنح الدرجات
 - تحديد مسؤولية المنظمة التعليمية
 - حسم القرارات التربوية والتخصصية (خضر، 2005، 23).
- ومن وجهة نظر الباحثة، فإن لدى المدارس السورية متطلبات لتحقيق هذه الأهداف منها، الآتي:
- ربط التقويم بالأهداف التي تريد المدرسة بلوغها.
 - ربط التقويم بمنظور التعلم المستقبلي للتعلم.
 - إتاحة الفرصة لكل المعنيين بمعرفة أغراض "التقويم البديل".
 - استخدام تقويم بديل حين التخطيط للنشاط المدرسي.
 - جعل التقويم واضحاً ومفيداً.
 - مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.
- *منهج البحث:** اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها بوصفها وصفاً نوعياً دقيقاً وتوضيح خصائصها بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع البيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118).
- *مجتمع البحث وعينه:** شمل مجتمع البحث جميع معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية للعام الدراسي 2024/2023 .
- *عينة البحث:** تكونت عينة البحث الحالي من (210) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، وتم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية الطبقية.

إجراءات سحب عينة البحث:

- حددت الباحثة مجتمع البحث والبالغ عدده (4102) وحسبت النسبة المئوية للذكور والإناث في مجتمع البحث حيث بلغت النسبة المئوية للذكور في مجتمع البحث (41%) وعددهم (1682) وبلغت النسبة المئوية للإناث في مجتمع البحث (59%) وعددهن (2420).
- بلغ عدد أفراد عينة البحث (210) معلماً ومعلمة.
- اختارت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية حسب متغير الجنس لاختيار عينة البحث، إذ تمت مراعاة نسبة الذكور والإناث في عينة البحث بشكل يتطابق مع نسبتها في المجتمع، حيث بلغت النسبة المئوية للذكور في عينة البحث (41%)، بعدد (86) معلم، وبلغت النسبة المئوية للإناث في عينة البحث (59%) بعدد (124) معلمات.
- تم سحب العينة بحيث تغطي مناطق مدينة اللاذقية.

***أداة البحث:** بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي قامت الباحثة بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث، وقد تم اختيار الاستبانة لأنها مناسبة لمنهج البحث الوصفي التحليلي، كما تعد من الأدوات الاقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الأداة:

تحدد الهدف من أداة البحث في تعرف واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات، وتعرف معوقات هذا التوظيف من وجهة نظرهم، تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

- تصميم الاستبانة:

كُتبت عبارات الاستبانة بناءً على المراجع النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة

- التحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

• صدق الاستبانة:

- **صدق المحكمين (صدق المحتوى):** تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية في جامعتي تشرين وحماة ثم تم توزيعها على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية في جامعتي حماة وتشرين (ملحق 1) بهدف التحقق من صدقها وملائمة عباراتها، وقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، وتم إجراء التعديلات المقترحة على بعض العبارات. كما تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (25) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الرياضيات (من خارج العينة النهائية) للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة ووضوح بنودها، ثم طبقت الباحثة الاستبانة على عينة سيكومترية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي الرياضيات بهدف التحقق من صدق الاستبانة وثبات نتائجها باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق أداة البحث إذ تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، ويبين الجدول (1) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

الجدول (1) الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.755	11	**0.752	21	**0.695	31	**0.753
2	**0.724	12	**0.597	22	**0.834	32	**0.684
3	**0.718	13	**0.775	23	**0.764	33	**0.769
4	**0.514	14	**0.575	24	**0.721	34	**0.889
5	**0.617	15	**0.645	25	**0.626	35	**0.635
6	**0.775	16	**0.646	26	**0.785	36	**0.735
7	**0.691	17	**0.771	27	**0.512	37	**0.616
8	**0.539	18	**0.663	28	**0.813	38	**0.714
9	*0.435	19	**0.632	29	**0.468	39	**0.685
10	**0.802	20	**0.771	30	**0.597	40	**0.765

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01 أو 0.05)، وقيمة معاملات ارتباط بيرسون موجبة وتراوحت بين (0.435-0.889)، وبذلك تعد عبارات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين:
 - طريقة ثبات الاتساق الداخلي والتي تشير "إلى دراسة التجانس أو الاتساق في إجابات المفحوصين على سائر البنود التي يتألف منها الاختبار" (مخائيل، 2005، 195) وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ ويوضح الجدول (2) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة:

- ثبات التجزئة النصفية: وذلك من خلال تجزئة بنود الاستبانة إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، والتصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-بروان، ويوضح الجدول (2) أن قيمة ثبات التجزئة النصفية للاستبانة:

الجدول (2) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
40	0.853	0.838

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة وبلغت قيمتها (0.853) وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (0.838) وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (40) عبارة، إذ يطلب من المستجيب تحديد درجة الموافقة على عبارات الاستبانة وفق أحد الخيارات الآتية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) وفق الترتيب السابق، إضافة إلى سؤال مفتوح الإجابة حول معوقات توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل.

* عرض نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأساليب

التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد العينة على الاستبانة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي:

الجدول (3) طول فئات مقياس ليكرت ودرجة الموافقة المقابلة لها

الصفات	درجة الموافقة
1.80-1	قليلة جداً
2.60-1.81	قليلة
3.40-2.61	متوسطة
4.20-3.41	كبيرة
5-4.21	كبيرة جداً

الجدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة على الاستبانة

درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
متوسطة	.611	2.77	الاستبانة ككل

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (2.77) أي أن واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم كان بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل فقد يكون هناك نقص في التدريب الكافي على تطبيق هذه الأساليب، مما يؤدي إلى عدم الفهم الكامل لكيفية استخدامها بشكل فعال، وقد تكون بيئة التدريس التقليدية غير مهيأة لاعتماد هذه الأساليب بشكل كامل، مما يحد من القدرة على تنفيذها. ويمكن أن يكون هناك ضغط من المناهج الدراسية المكثفة التي تركز على الامتحانات التقليدية. كما يواجه المعلمون مقاومة من الطلاب أو أولياء الأمور الذين يفضلون التقييمات التقليدية. وأخيراً، قد يكون هناك نقص في الموارد التعليمية أو الدعم الإداري لتطبيق هذه الأساليب بشكل فعال.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من حراحشة (2016) وعسيري (2021) ووكستروم (Wikstrom, 2007) التي بينت أن درجة ممارسة العينة لأساليب التقويم البديل وأدواته كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما معوقات توظيف معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة على السؤال مفتوح

الإجابة وكانت النتائج ووفق الجدول الآتي:

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة على سؤال معوقات توظيف التقويم البديل في مادة الرياضيات

الترتيب	النسبة المئوية %	التكرار	المعوقات
2	45.2	95	كثرة الأعباء التعليمية والإدارية الملقاة على عاتق المعلم
1	48.6	102	انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم
5	24.8	52	عدم إدراك أهمية استراتيجيات التقويم البديل في تقويم المتعلمين
6	13.8	29	عدم قدرة التقويم البديل على شمولية محتوى المواد التعليمية والمهام الموجودة فيها
3	41.9	88	قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات.....).
4	30.5	64	كبر حجم المقررات التعليمية

يتبين من الجدول السابق أن أكثر المعوقات كان (انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم) بنسبة مئوية (48.6%) وربما يعود ذلك ربما إلى ضعف الإمكانيات المادية في المدارس والمديريات وبالتالي ضعف تقديم الدعم للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم الذي يحتاج إلى جهد ووقت إضافي من قبله، ولا سيما في ظل الظروف الاقتصادية والمعيشية الراهنة والتي يحتاج فيها المعلم إلى الحوافز المادية والمعنوية وتقدير جهوده ، وأقلها (عدم قدرة التقويم البديل على شمولية محتوى المواد التعليمية والمهام

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

الموجودة فيها) بنسبة مئوية (13.8%) ويعود ذلك إلى أن للتقويم البديل استراتيجيات متعددة، وتتضمن كل واحدة منها أدوات متنوعة قادرة على تغطية المحتوى كاملاً وتلائم جميع المهام الموجود فيه.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الثوابية والسعودي (2016) التي بينت أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق كانت بالمرتبة الأولى، وعن دراسة سعيد والطيطي (2017) التي أشارت إلى أن أهم المشكلات التي يعاني منها المدرسين في تطبيق طرق التقويم البديل، كأشغال المدرسين بمهام إدارية وتعليمية وارتفاع عدد الحصص. وعن دراسة وادي (2019) التي بينت أن أكثر ما يعيق استخدام أساليب التقويم الواقعي من وجهة نظر المدرسين يتمثل في صعوبة تطبيق بعض أساليب التقويم الواقعي في مدارسنا، وعن دراسة المالكي والحريري (2021) التي بينت أن المعوقات المرتبطة بالطالبات كانت بالمرتبة الأولى. وعن دراسة وات (2005. Watt) التي بينت أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل هي عدم توفر المواد والوقت الكافيين للتطبيق العملي. وقد بينت دراسة عسيري (2021) أن المعوقات موجودة بدرجة كبيرة.

* عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent

Sample T Test) وكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول (6) نتائج اختبار t لدراسة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (sig)	القرار
ذكر	86	2.78	0.586	0.123	208	0.902	غير
أنثى	124	2.77	0.630				دال

من الجدول السابق تبين أن قيمة t لم تكن دالة إحصائياً إذ بلغ مستوى دلالة (0.902) ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

وترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يخضعون لنفس التدريب المهني ويستخدمون نفس المناهج والمواد التعليمية. إضافةً إلى ذلك، يتم توجيههم من قبل نفس الإرشادات والتوجيهات من الجهات التعليمية المسؤولة، والفروقات الفردية بين الجنسين ليست مؤثرة بشكل كبير في الأداء التربوي، حيث يُركز على الكفاءة والمهنية في تطبيق أدوات التقويم البديل، كما أن الثقافة المجتمعية التي تحيط بالمعلمين والمعلمات في هذه المرحلة تميل إلى التشابه في الأساليب والنهج التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حراشة (2016) ودراسة سعيد والطيطي (2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مدرسي العلوم لأساليب التقويم البديل تُعزى لأثر النوع الاجتماعي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول الآتي ببيان

ذلك:

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على

الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معهد إعداد مدرسين	35	2.39	.138
إجازة جامعية	134	2.75	.612
دراسات عليا	41	3.15	.645
الكلية	210	2.77	.611

الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد

العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
بين المجموعات	10.861	2	5.431	16.755	.000	دال
داخل المجموعات	67.091	207	.324			
المجموع	77.952	209				

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً بالنسبة للاستبانة إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ومنه لتحديد جهة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9) نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	(J) المؤهل العلمي	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القرار
معهد إعداد المدرسين	إجازة جامعية	-.361*	.058	دال لصالح إجازة جامعية
	دراسات عليا	-.755*	.103	دال لصالح دراسات عليا
إجازة جامعية	دراسات عليا	-.394*	.114	دال لصالح دراسات عليا

يتبين من الجدول السابق أن الفرق الدال إحصائياً بين المجموعات كان لصالح المؤهل العلمي الأعلى أي لصالح (دراسات عليا) مقارنة مع بقية المجموعات، ولصالح (إجازة الجامعية) مقارنة مع مجموعة معهد إعداد المدرسين.

ومنه يوجد فرق في واقع تطبيق معلمي المرحلة الأولى للتقويم البديل في مدينة اللاذقية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى (دراسات عليا) لأن المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية أعلى يكونون غالباً أكثر اطلاعاً على أحدث النظريات والأساليب التربوية. يتمتع هؤلاء المعلمون بفهم أعمق لمبادئ التقويم البديل وكيفية تطبيقها بفعالية في العملية التعليمية. كما أنهم أكثر قدرة على تحليل النتائج وتقديم تغذية راجعة دقيقة وشاملة للطلاب، بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لديهم فرص أكبر للتدريب المتخصص والمشاركة في ورش العمل والمؤتمرات التي تعزز مهاراتهم في هذا المجال.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة حراشة (2016) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مدرسي العلوم لأساليب التقويم البديل تُعزى لأثر المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول الآتي يبين

ذلك:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على

الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	65	2.43	.133
من 5-10 سنوات	83	2.69	.523
أكثر من 10 سنوات	62	3.22	.744
الكلي	210	2.77	.611

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات

أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
بين المجموعات	20.609	2	10.305	37.199	.000	دال
داخل المجموعات	57.342	207	.277			
المجموع	77.952	209				

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً بالنسبة للاستبانة إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ومنه لتحديد جهة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة، كما هو موضح في الجدول الآتي:
الجدول (12) نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

القرار	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات (I-J)	عدد (J) سنوات الخبرة	عدد (I) سنوات الخبرة
دال لصالح من 5-10 سنوات	.060	-.258*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات
دال لصالح أكثر من 10 سنوات	.096	-.790*	أكثر من 10 سنوات	
دال لصالح أكثر من 10 سنوات	.111	-.532*	أكثر من 10 سنوات	من 5-10 سنوات

يتبين من الجدول السابق أن الفرق الدال إحصائياً بين المجموعات كان لصالح عدد سنوات الخبرة الأكثر أي لصالح (أكثر من 10 سنوات) مقارنة مع بقية المجموعات، ولصالح (من 5-10 سنوات) مقارنة مع مجموعة أقل من 5 سنوات. وتفسر هذه النتيجة بسبب زيادة خبرات ومعارف المعلمين التي يكتسبوها خلال سنوات تعليمهم الطويل والتي تتيح لهم تطبيق التقويم البديل واستراتيجياته بسهولة ومرونة أكبر.

وتفسر الباحثة وجود فرق في واقع تطبيق معلمي المرحلة الأولى للتقويم البديل في مدينة اللاذقية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكثر (أكثر من 10 سنوات) لأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد اكتسبوا مهارات عملية وتجارب متعددة في التعامل مع الطلاب وتطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة، ومع مرور الوقت يصبح لديهم فهم أعمق لحاجات الطلاب وكيفية تقييمهم بطرق بديلة تعزز التعلم. كما أنهم يكونون أكثر ثقة في استخدام أدوات التقويم البديل

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

وتكييفها وفقاً لمستويات الطلاب المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لديهم معرفة أوسع بالموارد التعليمية وكيفية توظيفها بفعالية في التقويم.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة حراحشة (2016) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مدرسي العلوم لأساليب التقويم البديل تُعزى لأثر عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Sample T Test) وكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول (13) نتائج اختبار t لدراسة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (sig)	القرار
لا	94	2.65	0.535	2.604	208	0.010	دال
نعم	116	2.87	0.652				

من الجدول السابق تبين أن قيمة t كانت دالة إحصائياً إذ بلغ مستوى دلالة (0.010) ومنه نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وكان الفرق لصالح المتبعين دورات تدريبية. وربما يعود ذلك إلى أنه كلما زادت الدورات التدريبية التي يتبعها المعلم كلما زادت قدرته على استخدام أساليب التقويم البديل نتيجة لما تنتجه هذه الدورات من معلومات نظرية وتطبيقات عملية حول التقويم البديل.

*المقترحات:

تفتقر الباحثة في ضوء النتائج السابقة ما يأتي:

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم على استخدام أساليب التقويم البديل.
- بناء برنامج مقترح لتدريب المعلمين على تطبيق أساليب التقويم البديل.
- إقامة برامج وعقد ورشات عمل تدريبية للمعلمين تتضمن الجانبين النظري والعملي للتقويم البديل.
- عقد لقاءات دورية بين المعلمين والمتعلمين لتعريفهم بدورهم في أساليب التقويم والبديل.

* المراجع:

- البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2009). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الهاشمية*، 13(1).
- حماد، خليل، والنخالة سمية. (2009). *مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة. المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول. غزة: الجامعة الإسلامية.*
- حميد، شادي عبد الحافظ. (2013). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الخالدي، عادي. (2014). *درجة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس* 38(3) 415-463.
- خضر، رشيد فخري. (2005). *التقويم التربوي، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.*
- زيتون، عايش. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.*

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

- الشمراني، حسن محمد آل مساعد. (2012). التحول من التقويم العادي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجربة مطبقة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر*، 31، 1-42.
- عشا، انتصار خليل. (2008). أثر استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. *المجلة العربية للتربية، 18(2)*.
- عفانة، محمد. (2011). واقع استخدام معلمي العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
- علام، صلاح الدين. (2004). *التقويم التربوي البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاونة، معزوز. (2014). احتياجات التدريب في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، جامعة النجاح الوطنية.
- مخائيل، امطانيوس. (2005). *القياس النفسي*. ج1، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.
- مهيدات، عبد الحكيم علي؛ المحاسنة، إبراهيم محمد. (2009). *التقويم الواقعي*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- Allen, D. D. & Flipppo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. *Reading Psychology*, 23, 15-26.
- Birenbaum, M and Dochy, F. (1996). *Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers
- kelaghan T. and Greaney V. (2001). *using assessment to improve the quality of education*. Paris: UNESCO

- Mills Mand Stocking M. (1993). Practical issues in large-scale computerized adaptive testing Aplied Measurement in Education, 9 (2).
- Moon, T. Brighton, C. Callahan, C & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. XVI,2/3, 119-133
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms, *South African Journal of Education*, 30, 591 – 604.

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين للبحث

الجامعة	الاختصاص	المرتبة العلمية	اسم السيد المحكم
حماة	المناهج وطرائق التدريس	مدرس	د. دارين سوداح
حماة	القياس والتقويم التربوي والنفسي	مدرس	د. أسماء الحسن
تشرين	القياس والتقويم التربوي والنفسي	مدرس	د. شذا اسكندر
تشرين	القياس والتقويم التربوي والنفسي	مدرس	د. رانية رضوان

ملحق (2)

الاستبانة

السيد المعلم/المعلمة.....المحترم/المحترمة

تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان: "واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم" أرجو منكم المساهمة في هذا البحث من خلال الاستجابة على عبارات الاستبيان الذي بين أيديكم بشكل كامل، علماً أن الاستجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع جزيل الشكر والامتنان

التقويم البديل: يعرف بأنه العملية التي تعتمد على قياس الأداء للمتعلم في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات، وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحيته المنهج وفعالية سياسة التعليم.

أولاً-البيانات الأولية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
المؤهل العلمي: ☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا
عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
الدورات التدريبية المتبعة في مجال القياس والتقويم: ☐ نعم ☐ لا

ثانياً-بنود الاستبانة:

البدائل					العبارات
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
					1- أكلف الطالب بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة في مادة الرياضيات
					2- أطلب من الطلاب القيام بمشاريع في مختلف موضوعات مادة الرياضيات لتحديد معايير لتقييم أدائهم
					3- أطلب من الطلاب القيام بأنشطة لتقييم أدائهم في مادة الرياضيات
					4- استخدم التقييم القائم على الأداء بشكل سردي أو على شكل درجة من خلال ميزان تقدير.
					5- أجري مناظرة بين فريقين من الطلاب للمحاورة والنقاش حول قضية أو موضوع من موضوعات الرياضيات
					6- أتيح فرص للطلاب لإبداء رأيهم في طريقة عرض مادة الرياضيات
					7- أكلف الطالب بتصويب أخطائه بنفسه في حل الأمثلة والتطبيقات في الرياضيات وذلك برجوعه إلى المعلومات والمعارف الواردة في المادة
					8- أكلف الطلاب باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من الوحدة التي تعلمها في مادة الرياضيات.
					9- أشجع الطالب على استخدام التقديرات الذاتية والأسئلة الذاتية لإشراكه في عملية التقويم الذاتي.
					10- أكلف الطلبة بمراجعة أعمالهم التي قاموا بها لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم "دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

				11- أشجع الطلبة على مقارنة خبراتهم الحالية بخبراتهم السابقة لتوضيح مدى تقدمهم
				12- أطلب من الطالب عرض أعماله ومنجزاته الفردية أمام أقرانه لتقييمها.
				13- أكلف الطالب بالعمل في مجموعات صغيرة، وفيها تقدم كل مجموعة أعمالها ومنجزاتها أمام مجموعات الأقران.
				14- أكلف كل طالب بتقييم أعمال أقرانه في أنشطة ومهام الرياضيات داخل الصف، ونقدها بموضوعية.
				15- أستخدم الملاحظة لتقييم أداء وسلوك التعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.
				16- أدون ملاحظاتي عن أداء الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه من أفكار ويراجعها.
				17- أستخدم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي
				18- أستخدم بطاقة الملاحظة لملاحظة سلوك الطالب وتقديره في كل نشاط
				19- أستخدم قائمة الرصد لتقييم الطلاب في مادة الرياضيات
				20- أعتمد على سجل سير التعلم لوصف ما يفعله الطالب وتدوينه
				21- أستخدم الاختبارات الكتابية لقياس المعلومات والمحتوى المعرفي العلمي لدى الطالب في مادة الرياضيات
				22- أنواع في الأسئلة (مقالية وموضوعية) عند إعداد الاختبارات في مادة الرياضيات

					23- أستخدم الاختبارات الكتابية لتقييم المهارات العليا عند الطالب.
					24- أحل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات الطلاب.
					25- أبني الاختبارات في مادة الرياضيات وفق جدول المواصفات.
					26- أحل نتائج الاختبار للتعرف إلى نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
					27- أستخدم التقويم المعتمد على عمل المجموعات لتقييم أداء الطلاب في حصة الرياضيات
					28- أستخدم المقابلة لمتابعة تقدم الطالب في مادة الرياضيات
					29- أدير لقاءات بين الطلاب لفهم وجهات نظرهم حول موضوعات مادة الرياضيات.
					30- أقيس قدرة الطلاب على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات حيال المعلومات والمعارف المتعلقة بمادة الرياضيات
					31- أجري اختبارات شفوية للطلاب في مادة الرياضيات باستمرار
					32- أستخدم الاختبارات الشفوية كشكل من أشكال المقابلات لتقييم نواتج التعلم لدى الطلاب في مادة الرياضيات
					33- أعطي الطالب وقتاً كافياً قبل السماح له بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه.

واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأساليب التقويم البديل في مادة الرياضيات ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم"دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية"

					34- أسجل علامات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها في مادة الرياضيات
					35- أستخدم المقابلات الشخصية لتقدير مستوى أداء الطالب في الرياضيات ومدى تقدمه نحو التعلم.
					36- أساعد الطالب في انتقاء محتويات ملف الإنجاز الخاص به
					37- أحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات ملف الإنجاز بمشاركة الطلاب
					38- أشجع الطالب على تفعيل ملف الإنجاز بالصورة المطلوبة
					39- أتابع بصورة مستمرة ملفات الإنجاز للطلاب لتحقيق الأهداف المرجوة منها
					40- أطلب من الطلاب الربط بين المفاهيم الرياضية وإيجاد العلاقات بينها

جودة الحياة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق

الدكتور: صفوان شبلي - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق.

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف مستوى جودة الحياة ومستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. إضافةً إلى دراسة العلاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث. والكشف عن الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة وعلى مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغيري: (الجنس، السنة الدراسية). تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد بلغت عينة البحث (250) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة من إعداده، ومقياس تقدير الذات من إعداد بروس آر هير (Bruss. R. Hair)، ومن ترجمة تونسية (2012). من أبرز النتائج التي توصل اليها: وجود مستوى متوسط لجودة الحياة لدى أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة (2.98)، وإنّ مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة من الطلبة الجامعيين في كلية التربية بجامعة دمشق على الدرجة الكلية للمقياس كانت متوسطة بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.33)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات. كما أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة ومقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة ومقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، تقدير الذات، طلبة كلية التربية.

Quality of life and its relation to the level of self-esteem in a sample of students of the Faculty of Education, Damascus University

Abstract

The research aimed to identify the level of quality of life and the level of self-esteem among the research sample members from the students of the Faculty of Education at Damascus University. In addition to studying the relationship between quality of life and self-esteem among the research sample members. And to reveal the differences between the average scores of the research sample members' answers on the quality of life scale and the self-esteem scale according to the variables: (gender, academic year). The descriptive approach was relied upon, and the research sample amounted to (250) male and female students from the students of the Faculty of Education at Damascus University. The researcher used the quality of life scale prepared by him, and the self-esteem scale prepared by Bruce R. Hair, and from a Tunisian translation (2012). The most prominent results reached by the research: There is an average level of quality of life among the research sample members, as the arithmetic mean of the research sample members' response on the quality of life scale was (2.98), and the level of self-esteem among the members of a sample of university students in the Faculty of Education at Damascus University on the total score of the scale was average with an arithmetic mean of (3.33), and the presence of a positive correlation with statistical significance between the scores of the research sample members from the students of the Faculty of Education on the quality of life scale and their scores on the self-esteem scale. The research results also indicated that there were no statistically significant differences between the average scores of the research sample members' responses on the quality of life scale and the self-esteem scale according to the gender variable, and there were statistically significant differences between the average scores of the research sample members' responses on the quality of life scale and the self-esteem scale according to the academic year variable in favor of fourth-year students.

Keywords: quality of life, self-esteem, students of the Faculty of Education.

أولاً: مقدمة:

شهدت الدراسات النفسية في العقود الأخيرة اهتماماً كبيراً بدراسة المتغيرات الإيجابية بعد أن كان اهتمام علماء النفس منصباً على دراسة المتغيرات السلبية، حتى تحول اهتمامهم مؤخراً إلى دراسة الجوانب الإيجابية في الشخصية وبخاصة ضمن الاتجاه الذي يعرف بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology، حيث يرى العديد من الباحثين أن هذا العصر هو عصر علم النفس الإيجابي.

ويعد مفهوم جودة الحياة Quality of Life من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، والتي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في علم النفس في السنوات الأخيرة؛ وجودة الحياة تعبر عن حسن صحة الإنسان الجسدية والنفسية وتقبله للخدمات المقدمة له مثل التعليم والصحة والعدالة الاجتماعية وشيوع روح المحبة والتفاهل بين الناس فضلاً عن الإيجابية وارتفاع الروح المعنوية والانتماء والولاء للوطن (منسي وكاظم، 2006، 62).

وإذا تأملنا حياة الأفراد وسلوكهم نجد أنهم لا يتساوون جميعاً من حيث قناعتهم بحياتهم ورضاهم عن أنفسهم، ومن حيث قدرتهم على التوفيق بين مختلف أهدافهم واهتماماتهم ونزعاتهم، ومن حيث نجاحهم في إقامة العلاقات الصحية والتوافق مع الأشخاص المحيطين بهم، ومع مطالب البيئة الاجتماعية والمادية نرى أن هناك أفراداً يغلب على حياتهم الرضا والسعادة وآخرين يغلب على حياتهم الضيق والتعاسة وهذا ما ينعكس على مستوى تقديرهم لذاتهم (Morse, 2000, 3).

إن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد، ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها، والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التحكم، وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية والنفسية والظروف الاقتصادية، والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق سعادتهم في الحياة، وتكيفهم الاجتماعي، ورفع مستوى تقديره عن ذاته.

ولا شك أنَّ ما يحمله الفرد من مفهوم حول ذاته له دور كبير في تحديد سلوكه وشخصيته، حيث إنَّ تقدير الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى. فالإنسان هو الوحيد الذي يمكنه إدراك ذاته، كما أنَّ صورة الفرد عن ذاته لها أهمية كبيرة في مستقبل حياته، من خلال ما تعكسه من تصور ورؤية الفرد لذاته واحترامه وتقبله لها؛ فكلما كان ذلك المفهوم إيجابياً؛ فذلك يعني قرب الفرد من الصحة النفسية. وتعد الوظيفة الأساسية لتقدير الذات السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، وجعله ذا هوية تميزه عن الآخرين.

إنَّ مفهوم الفرد عن ذاته ينمو نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية، وبالتالي فهذا المفهوم من وجهة نظر روجرز (Rogers, 1981) هو المسؤول عن سلوك الفرد حيث إنَّ الخبرات التي تتطابق مع مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية تؤدي إلى الارتياح والتوافق النفسي، فيما تشكل تلك الخبرات التي تتعارض مع المعايير الاجتماعية ومفهوم الذات تهديداً يؤدي إلى سوء التوافق وانخفاض مستوى الطموح للفرد (دويدار، 1999، 34). ومرحلة الشباب الجامعي هي نتائج وامتداد لمرحلة هامة وأساسية في حياة الفرد هي مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، فتقدير الذات هو بمثابة ما يحمله الفرد من أفكار عن نفسه، وهي مجموعة الصفات التي تعتبر مهمة بالنسبة له، والتي تتضمن مجالات عديدة منها: الذات الجسمية، الذات العقلية، الذات الأسرية، الذات الانفعالية، الذات الأكاديمية؛ وكذلك فإنَّ تقدير الذات هو الأساس الذي تركز عليه الشخصية، ويتكون من تجارب الفرد وتفاعله مع الأفراد المحيطين به، ومع بيئته الخارجية في الجامعة، وتظهر الذات عندما يكون الفرد اجتماعياً.

ومما سبق نجد أنَّ مستوى جودة الحياة قد يكون لها دوراً هاماً في نظرة الفرد لذاته إيجابياً أم سلبياً، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير لمستقبل مهني زاهر وعلاقات اجتماعية طيبة مع المحيطين به، يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظور سلبي أي أنَّ نظرته لمستقبله المهني تكون نظرة متشائمة؛ فإنَّ ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة، وبالتالي انخفاض مستوى تقدير الذات لديه.

1. مشكلة البحث ومسوغاته:

إنَّ تقدير الذات يمثل محوراً ومقوماً مهماً من مقومات أسس الصحة النفسية، فمن خلال فهم الأشخاص لذواتهم يتمكنون من الوصول إلى بصيرة ووعي أفضل بأفكارهم ومشاعرهم

وأفعالهم وإمكاناتهم وقدراتهم، وكذلك بأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين، وبهذا الفهم وهذا الشعور أيضاً يكونون أكثر وعياً وأكثر واقعية مع أنفسهم ومع الآخرين، وأكثر قوة وقدرة على حل مشكلاتهم التي تعترضهم ويعيشونها يومياً، وأكثر سعيًا نحو تحقيق أهدافه، ورضاً عن الحياة، وأقدر على إشباع حاجاته، من خلال ما يتوفر لديهم من إمكانيات وما يتم تقديمه إليهم من خدمات صحية واجتماعية وتعليمية ونفسية. وهذا ما يؤكد أن مستوى جودة الحياة يقوم بدور هام وأساسي، يتعذر تجاهله أو إنكاره خصوصاً في رفع مستوى تقدير الذات لدى الفرد. كما يرى (منسي وكاظم، 2006، 65) أن جودة الحياة تتمثل في شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه، وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تقديره لذاته.

ويتفق أكثر المختصين كروجرز (Rogers, 1981)، وألبورت (Allport, 1952)، ومحمد الطيب (1996) على أن الجامعة لها دور كبير في تنمية خبرات الفرد وعلاقاته بالآخرين، ومن ثم فهي المسؤولة عن إكسابه المعايير، والأنماط السلوكية السليمة، فعن طريقها يتعلم التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وتكوين الإدراكات، والمفاهيم المرتبطة بجودة حياته وتكوين الاتجاهات الإيجابية عن ذاته ونفسه، وبالتالي رفع مستوى تقديره لذاته (البدراي، 2012).

كما أكدت نتائج الدراسات والأبحاث السابقة وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة كدراسة: عبد الله (2010)، العامرية (2014)؛ التي أظهرت نتائجها وجود علاقات إيجابية بين كل من جودة الحياة ومستوى تقدير الذات، وتأثير جودة الحياة في ارتفاع أو انخفاض مستوى تقدير الذات للأفراد، وزيادة قدرتهم على التعامل الصحيح مع الضغوط الحياتية المحيطة بهم، ولكن ما زال الموضوع بحاجة إلى مزيد من البحث، فضلاً عن تأثيرهما في شخصية الفرد وانعكاسهما على اتجاهاته وعلى جوانب شخصيته.

ويؤكد (عبد الله، 2010) على جودة الحياة، والتي تشمل جودة الحياة الوالدية وجودة العلاقة بين الأبناء وجودة الحياة الانفعالية، وتشمل الرضا عن الحياة وتقدير الذات والتفائل لدى الأفراد.

وقام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عدد من طلبة السنة الثانية في قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية في جامعة دمشق، بلغ عددهم (20) طالباً وطالبة، من خلال طرح السؤال الآتي عليهم: ما مستوى تقدير الذات ومستوى الرضا عن الحياة لديكم؟ ومن خلال مقابلات الطلبة، واستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، وجد الباحث بأنَّ تقدير الذات لدى (80%) من الطلبة يتسم بالانخفاض، وأنَّ إدراك الطلبة لخصائصهم العقلية والاجتماعية والانفعالية، وما يستطيعون القيام به، وما لا يستطيعون القيام به ليس بالصورة المطلوبة، فضلاً عن وجود ضعف في إدراك الطلبة لذواتهم، وانخفاض في مستوى الرضا عن الحياة لديهم بنسبة (65%)، وأنَّ (60%) وعيهم وإدراكهم لمشاعرهم وقدراتهم ونقاط الضعف والقوة لديهم دون المستوى المطلوب؛ ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما علاقة جودة الحياة بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق؟

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

1. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهي مرحلة المراهقة المتأخرة، وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ونفسية وعقلية واجتماعية يمكن أن تؤثر في تقدير الذات لدى الفرد.
2. تعرّف مجموعة من العوامل والمؤثرات التي تؤدي دوراً فاعلاً في ارتفاع وانخفاض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، مما يوفر قاعدة من المعلومات والبيانات التي يُمكن أن تثري المجال النفسي في التعليم الجامعي.
3. قد تفيد نتائج البحث الحالي في وضع برامج إرشادية مستقبلاً لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وبالتالي تحسين مستوى تقدير الذات لديهم.
4. الكشف عن أهمية الدور الإيجابي لجودة الحياة حتى يتمكن الطلبة من النجاح في الحياة، والقدرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.
5. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالمجال النفسي والتربوي بجامعة دمشق بمعلومات عن جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، مما يزيد من قدرتهم على ترسيخ وتعزيز هذا المفهوم لما له من نتائج إيجابية في تحسين مستوى تقدير الذات.

6. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية الفردية والجماعية لتحسين جودة الحياة لدى فئة من طلاب الجامعة الذين يعانون من كثرة الضغوط والإحباطات في كافة مجالات حياتهم.

3. أهداف البحث: يسعى البحث إلى تعرّف:

1. مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق.
2. مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق.
3. العلاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق.

4. الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغيري: (الجنس، السنة الدراسية).

5. الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغيري: (الجنس، السنة الدراسية).

4. أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق؟

2- ما مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق؟

5. فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

(1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.

(2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس.

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس.

(5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

6 . متغيرات البحث:

. المتغيرات التصنيفية: وهي: الجنس: (ذكور، إناث).

السنة الدراسية: (سنة أولى، سنة رابعة).

. المتغير التابع: إجابات أفراد عينة البحث عن مقياس جودة الحياة، ومقياس تقدير الذات.

7 . حدود البحث:

أ- الحدود البشرية: شملت عينة من طلبة السنتين الدراسيتين: (الأولى والرابعة) في التخصصات الدراسية: (علم النفس، إرشاد نفسي، معلم صف، رياض أطفال، تربية خاصة، تربية حديثة) في كلية التربية بجامعة دمشق.

ب- الحدود المكانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في كلية التربية بجامعة دمشق.

ت- الحدود الزمانية: جرى تطبيق أدوات البحث من يوم الثلاثاء بتاريخ (2024/4/2م) إلى يوم الاثنين بتاريخ (2024/4/15م).

ث- الحدود العلمية أو الموضوعية: دراسة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة ومستوى تقدير الذات.

8 . التعريف بمصطلحات البحث نظرياً وإجرائياً:

1 - جودة الحياة (Quality of Life): "هي الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، فضلاً عن إدراك الفرد لجوانب حياته وشعوره بمعنى الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية، وتوافقه مع القيم السائدة في المجتمع" (عبد الفتاح وحسين، 2006، 191).

ويعرف جودة الحياة إجرائياً في الدراسة بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أفراد عينة البحث على كلّ بند من بنود المقياس الذي تمّ إعداده لهذا الغرض في البحث الحالي، حيث تشير الدرجة العليا إلى مستوى عالٍ من جودة الحياة، فيما تشير الدرجة المنخفضة إلى فقدانها أو انخفاض مستواها.

2- تقدير الذات (Self-Concept): "هو مفهوم افتراضي مدرك يتشكل من خلال المتغيرات البيئية والأسرية الكثيرة، التي لا يمكن الفصل بينها تماماً، فهي تشترك بدرجات متفاوتة مع بعضها، إذ يؤثر كل منها في الآخر، فأى تحسن في أي متغير من المتغيرات التي تشكله سيصب في تقدير الذات العام" (الظاهر، 2004، 7).

ويعرف تقدير الذات بأنه: "مجموعة من الأفكار والمشاعر والاتجاهات المدركة التي يكونها الفرد حول نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرته إلى نفسه ونظرة الناس له" (الغامدي، 2009، 15).

ويُعرف تقدير الذات إجرائياً في البحث بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب ضمن أفراد عينة البحث في الأبعاد التي يقيسها مقياس تقدير الذات، والمشملة على الأبعاد التالية:

أ- تقدير الذات الرفاعي (Comradely self-concept): وتتجسد من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، والذي يحدد من خلاله درجة التقبل والقبول، حيث يتفرع إلى مفهوم تقبل الذات، ومفهوم القبول الاجتماعي، وقبول الأقران (القطناني، 2011، 36).

ب- تقدير الذات العائلي (Family self-concept): هي فكرة الفرد عن نفسه كما يعتقد أنّ أفراد أسرته يرونها، فإذا ما تكون لدى الفرد انطباعاتاً بأنّ أفراد أسرته يعتقدون بأنه غير مقبول أسرياً واجتماعياً، فيتكون لديه اتجاهات سلبية نحو ذاته، أما إذا رأى أنّ لأفراد أسرته فكرة إيجابية عن شخصيته فإنه سوف يتخذ اتجاهات إيجابية نحو ذاته (البشر، 2009، 22).

ت- تقدير الذات الأكاديمي (Academic self-concept): وترتبط بالقدرات العقلية التي يجسدها بشكل أساسي الجانب الدراسي (القطناني، 2011، 36).

9. دراسات سابقة:

9/1. دراسات عربية:

.دراسة نعيمة (2012)، سورية: بعنوان: (جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين).

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة): (دمشق، واللاذقية)، والجنس: (ذكر، أنثى)، والتخصص: علوم نظرية، علوم تطبيقية)، للتعرف على جودة الحياة لدى عينة من هاتين الجامعتين. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (360) طالباً وطالبة. تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد منسي وكاظم (2006)، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين. التأثير المشترك للمتغيرات الديموغرافية

الثلاثة معاً في جودة الحياة. عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

- دراسة العجمي (2015)، السعودية: بعنوان: (جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "دراسة عاملية").

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين من طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في كل من جودة الحياة ومجالاتها الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية، والتوجه المستقبلي المهني والأسري، ومكوناتها الدافعية والمعرفية والسلوكية، ودراسة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وتوجهات طلاب كلية الدراسات العليا نحو مستقبلهم المهني والزواجي متغيرات الدراسة. تكوّنت عينة الدراسة من (214) طالباً وطالبة من طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. قام الباحث بتطبيق مقياسي: جودة الحياة، والتوجه المستقبلي المهني والأسري. ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون الدافعي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون المعرفي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة. ووجود علاقة ارتباطية بين تقييم جودة الحياة، ومكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري.

- دراسة حني (2015)، الجزائر: بعنوان: (جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة حمه لخضر بالوادي").

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي، كذلك التعرف على علاقة كل من جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي بالجنس والتخصص. بلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة من الطلبة المقبلين على التخرج بجامعة حمه لخضر بالوادي. جرى تطبيق مقياس منسي وكاظم (2006). من أبرز نتائج الدراسة: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جودة الحياة لديهم باختلاف تخصصاتهم الجامعية. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث

في الرضا عن التخصص الدراسي باختلاف تخصصاتهم الجامعية. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وطلبة كلية العلوم والتكنولوجيا في جودة الحياة لديهم. توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وطلبة كلية العلوم والتكنولوجيا في الرضا عن تخصصهم الدراسي.

. دراسة الزعبي (2015)، سورية: بعنوان: (الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية - جامعة دمشق).

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى عينة طلبة كلية التربية - جامعة دمشق، وما إذا كانت توجد فروق دالة جوهرياً في متوسطات درجات الرضا عن الحياة وتقدير الذات بين الذكور والإناث عند عينة الدراسة، وكذلك بين طلاب وطالبات السنة الأولى والسنة الخامسة. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة، منهم (140) طالباً و(160) طالبة. وقد استخدم الباحث مقياس الرضا عن الحياة الذي أعده ميخائيل (2010)، كما استخدم مقياس تقدير الذات الذي طوره الزعبي (2005)، وقد استخرج للمقياسين معاملات الصدق والثبات اللازمة. وأهم النتائج التي أسفر عنها البحث، وجود مستويات إيجابية متوسطة في كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى الطلبة. كما وجدت علاقة إيجابية دالة عند مستوى (0.01) بين الرضا عن الحياة وبين تقدير الذات. كما لم يلاحظ وجود فروق دالة جوهرياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الرضا عن الحياة وتقدير الذات، وكذلك بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الخامسة.

. دراسة القدومي والأعمر (2020)، الأردن: بعنوان: (جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية).

هدفت الدراسة التعرف على درجة تقدير عينة من طلبة الجامعات الأردنية (إربد الأهلية، والإسراء) لمستوى جودة الحياة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طورتا مقياسين، الأول: جودة الحياة، وتكون من (34) فقرة، والثاني، تقدير الذات، وتكون من (24) فقرة، وشملت العينة (279) طالباً وطالبة أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة جاء بدرجة مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ونوع الكلية، ما عدا في مجال (جودة الحياة الاجتماعية)، وكانت الفروق لصالح الإناث (الطالبات)، وفي مجال (جودة الحياة الصحية) لصالح الكليات العلمية. كما

أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات جاء بدرجة مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تقدير الذات، لكن وجدت فروق تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح (الكليات الإنسانية).

9/2. دراسات أجنبية:

. دراسة . Henning, M; Krägeloh, C; Hawken, S; Zhao, Y; Doherty, I.

(2010)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

Quality of life and motivation to learn: A study of medical students.

(جودة الحياة والدافع للتعلم: دراسة لطلاب الطب).

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين جودة حياة الشباب والدافع للتعليم، وطبقت على عينة من طلاب الطب في السنة الرابعة والخامسة من جامعة أوكلاند، (6) من طلاب السنة الرابعة، و(14) من طلاب السنة الخامسة، واستخدمت الدراسة طريقة مجموعة التركيز، وهي إحدى طرق البحث النوعي، ومن أهم نتائج الدراسة: يعاني طلاب السنة الرابعة الذين شاركوا في مجموعة التركيز من مشكلات بالنوم، ومن خلال الإعداد السريري يكونون قلقين، ولديهم خوف وقلق من تلقي تقارير سلبية عن أدائهم، مما أثر سلباً على حالتهم النفسية، وقد أجمعوا على أن علاقاتهم الاجتماعية تخدم فقط تطوير المناخ العلمي والتعليمي، بينما لا تأخذ العلاقات الشخصية القدر الكافي من الاهتمام، وأجمع الطلاب على وجود بعض المشكلات مثل: المواصلات، ومواقف السيارات، والدخول للمكتبات.

. دراسة Norouzi (2012)، إيران: بعنوان:

Relationship of Quality of Life and Achievement Motivation with Under Graduated Student's Anxiety.

(العلاقة بين جودة الحياة ودافع التحصيل مع قلق الطلاب الجامعيين).

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين جودة الحياة والرغبة في النجاح مع القلق، وطبقت أدوات الدراسة على عينة من طلاب الإجازة الجامعية باستخدام أسلوب العينة العشوائية بلغ عددهم (159) طالباً وطالبة، منهم (77) طالبة من الإناث، و(82) طالباً من الذكور، عن طريق تطبيق نموذج لقياس جودة الحياة، ونموذج تعزيز الإنتاج، وأهم نتائج الدراسة: هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والقلق عند الذكور، بينما تعزيز الإنجاز لا يحد من القلق عند الذكور، وهناك أيضاً علاقة سلبية بارزة بين جودة الحياة وتعزيز الإنجاز والقلق عند الإناث.

. دراسة Stevanovic (2013)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

Impact of emotional and behavioral symptoms on quality of life in children and adolescents.

(تأثير الأعراض النفسية والسلوكية على جودة الحياة لدى الأطفال والمراهقين).

هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير الأعراض النفسية والسلوكية في جودة الحياة لدى الأطفال والمراهقين. وبلغت عدد أفراد عينة الدراسة (237) من الأطفال والمراهقين، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8 - 18) عاماً. وتم تطبيق مقياس جودة الحياة، ومقياس الأعراض النفسية والسلوكية، ومن أهم نتائج الدراسة: إنّ القلق والاكتئاب يؤثران في مستوى جودة الحياة لدى الأطفال والمراهقين، والأعراض السلوكية غير مؤثرة في مستوى جودة الحياة.

3/9 . موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجد الباحث أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في أنه: خُصّص لدراسة جودة الحياة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق ولم يتم تناول هذا البحث محلياً - في حدود علم الباحث-.

10 . الإطار النظري:

1/10 - مفهوم جودة الحياة:

تتحقق جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل: الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويؤكد "عبد الله" بأن "شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة" (عبد الله، 2008، 139). "إن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمد عليها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار والقدرة على التحكم وإدارة الظروف المحيطة والصحة الجسمية والنفسية والظروف الاقتصادية والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق سعادتهم في الحياة وتتمثل مقومات جودة الحياة في حالة المعافاة الكاملة بدنياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً" (نعيسة، 2012، 146).

كما أن جودة الحياة هي "شعور الطلبة بالرضا والسعادة، وقدرتهم على إشباع حاجاتهم من خلال ما يتوفر لديهم من إمكانيات، وما يتم تقديمه إليهم من خدمات صحية واجتماعية وتعليمية ونفسية" (بخش، 2006، 3).

ومما سبق يمكن القول إنَّ جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ويختلف من فرد لآخر وفقاً لأسلوب إدراكه لجوانب الحياة المختلفة فالمصطلح يشير إلى شعور الفرد بذاته ويتضمن أبعاد دينية واجتماعية ونفسية وجسمية كما يمكن الاستدلال عليه من خلال مؤشرات ذاتية وموضوعية إلا أنه يمكن تعريف جودة الحياة على أنها قدرة الفرد على الاستمتاع بالإمكانيات المتاحة لديه في الحياة وشعوره بالأمن والرضا والسعادة والرفاهية.

. أبعاد جودة الحياة: يوجد إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة هي:

أ. جودة الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية والشخصية للفرد.

ب. جودة الحياة الذاتية: وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة التي يعيشها ومدى الرضا والقناعة عن

الحياة والسعادة بها.

ت. جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة ووجود أهداف واضحة لحياة الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل للحد المثالي من إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع الأقطار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع (عبد الله، 2010، 17).

. مؤشرات جودة الحياة: تمَّ تحدّد مؤشرات جودة الحياة وهي:

أ. الإحساس بجودة الحياة : حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادراً على إشباع حاجاته المختلفة الفطرية والمكتسبة والاستمتاع بالظروف المحيطة به.

ب. المؤشرات النفسية: وتتمثل في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة والرضا.

ت. المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها فضلاً عن ممارسة الفرد الأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

ث. المؤشرات المهنية: وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

ج. المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام والنوم والشهية في تناول الغذاء والقدرة الجنسية (منسي وكاظم، 2006).

كما أضافت (شقيير، 2010، 774) عدد من مؤشرات لجودة الحياة تمثل جميعها أهم مجالات حياة الفرد وهي: السعادة الانفعالية، والعلاقات بين الشخصية، السعادة، النمو الشخصي، تقرير المصير، الاندماج والمشاركة المجتمعية، والحقوق الإنسانية والقانونية، والعمليات الواجبة.

10/2- تقدير الذات:

. بعض المصطلحات المرتبطة بتقدير الذات:

مفهوم الذات: "إنه مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية معرفية وجدانية اجتماعية وأخلاقية ... تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، ويساير هذا المفهوم في نموه وتطوره المراحل النمائية، ويبدأ في التكون منذ السنة الأولى من عمر الطفل، ثم يرتقي تدريجياً بفعل عمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية" (الأحمد، 2004، 33).

تقبل الذات: "هو رضا الفرد عن نفسه، وعن صفاته، وقدراته، وإدراكه لحدوده، وهو اتجاهه نحو ذاته وسماته الشخصية، فهناك تعرف موضوعي وغير انفعالي على قدرات وحدود فضائله ونقائصه من غير إحساس لا لزوم له بالفخر أو لوم النفس" (زبيدة، 2007، 25).

الشعور بالذات: يعرفه فاخر عاقل بأنه: "الوعي بالذات لا سيما في العلاقات الاجتماعية، وهو التبصير بالأسباب التي دفعت بالفرد إلى سلوك معين أو فهم الفرد لنفسه" (نقلاً عن زبيدة، 2007، 24).

تحقيق الذات: يرى آدلر Adler أن تحقيق الذات يعني "السعي وراء التفوق والأفضلية والكمال التام" (زبيدة، 2007، 24).

تأكيد الذات: "هو حافز للسيطرة أو التفوق أو البروز، وهو ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير، والاعتراف، والاستقلال، والاعتماد على النفس، وهو أيضاً ذلك الرغبة في السيطرة على الأشياء، والرغبة في التزعم، والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية" (زبيدة، 2007، 25).

. أنواع تقدير الذات:

إنَّ الذات هي أساس الصحة النفسية بالنسبة للفرد، وأنه يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة، وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه قدر مقبول من مفهوم الذات، أي صورة الفرد عن نفسه يحبها ويرضاها، وعندئذ يتكون لديه مفهوم إيجابي عن ذاته بدرجة مرتفعة، ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي بالتالي إلى تقدير إيجابي أو سلبي عن الذات:

- التقدير الإيجابي عن الذات: إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية، وتخدم الذات الإنسانية، وتكشف عن قدراتها، وطاقاتها، وتحارب فيها عوامل الشعور بالإحباط.
- التقدير السلبي عن الذات: إذا كانت البيئة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية، وبسوء مفهومه لذاته (أبو هويشل، 2013، 46).

. أشكال تقدير الذات:

إنَّ أشكال تقدير الذات ترتبط فيما بينها إرتباطاً وثيقاً وتتأثر بعضها البعض، ويمكن تحديد أشكال تقدير الذات، كما يلي:

- تقدير الذات الاجتماعية: تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك علي تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين قد كونوها عنه.
- تقدير الذات الأكاديمي: إتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل الدراسي من مواضيع معينة يتعلمها الفرد.
- تقدير الذات المدرك: ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته، وهو عبارة عن إدراك الفرد لنفسه علي واقعها وليس كما يرغبها.
- تقدير الذات المثالي: ويسمي بذات الطموح وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد.
- تقدير الذات المؤقت: مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ، ثم يتلاشي بعدها ويكون مرغوب فيه حسب المواقف التي يجد الفرد نفسه فيها (المحاميد، 2003، 169).

ورغم تنوع أشكال تقدير الذات التي يُمكن تحديدها لدى الفرد، إلا أنه يمكن القول إنّ أشكال تقدير الذات متداخلة مع بعضها، ومرتبطة جيداً ببعضها، وتكمل بعضها، فلا يمكن لفرد أن يكون تقدير الذات اديه في شكل من الأشكال مرتفع، وفي الوقت نفسه يكون مستوى تقدير الذات في شكل آخر منخفض.

. العوامل المؤثرة في تشكيل تقدير الذات:

لا شك أنّ تقدير الذات هو مفهوم مكتسب تؤدي عوامل عديدة دوراً في تشكيله، بحيث يكون إما تقديراً إيجابياً أو سلبياً حسب تلك العوامل وأثرها في الفرد، وسوف يستعرض الباحث هنا بعض العوامل ودورها في تشكيل تقدير الذات:

(1) الأسرة: إنّ الأسرة ذات أهمية كبيرة في تشكيل شخصية الفرد باعتبارها الجماعة الأولى التي يتفاعل معها الفرد منذ ولادته والأسلوب الذي يعامل به الفرد من قبل أسرته يحدّد إدراكه لكيفية تقييم أسرته له وبالتالي إدراكه لذاته، وعندما يُعطى الطفل حب واحترام ودعم وتقدير حقيقيين، يُصبح أكثر دافعية لمباشرة الجديد من الاكتشافات وأكثر قدرة على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته، كما سيكون أكثر قدرة على أخذ المبادرة، ولقد أكّدت سميث (Smith, 1967) على أهمية المناخ العائلي في تكوين مفهوم الذات، وحدّدت ثلاثة شروط لتقييم الطفل لذاته، وهي: دفء الوالدين، التعامل باحترام، والضوابط الواضحة. فطريقة معاملة الوالدين وقبولهم لخصائص الطفل وقدرته تؤثر بشكل كبير على قبوله لذاته، وبالمقابل فإنّ عدم قبولهم أو رفضهم وخيبة أملهم تَعَم الطفل الشعور السلبي تجاه ذاته (David, et. Al, 2002, 1048).

(2) الخبرات الجامعية: من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الذات الخبرات الجامعية، فالمدرس له دور كبير في تشكيل مفهوم الطالب لذاته، من خلال الطرائق والأساليب التربوية الحديثة، كما أنّ النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى أنفسهم، فالطلبة ذوي التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية نحو ذاتهم وقدراتهم والعكس صحيح (Clare, et. Al, 2003, 152).

(3) صورة الجسم: يلعب جسم الفرد وصفاته العضوية دوراً كبيراً في تشكيل صورته عن نفسه وفكرته عن كيفية ظهوره في أعين الآخرين.

(4 جماعة الرفاق: لجماعة الرفاق أثر على تنشئة الطفل فهي تؤثر في معايير الاجتماعية والفرد يتعلم أن يعدّل سلوكه مثلما يفعل رفاقه، وأن ينظر إلى نفسه مثلما ينظرون إليه (الظاهر، 2004، 47).

(5 مستوى الطموح: "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تشير إلى أنّ الشخص الطموح هو الذي يتسم بالنفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط" (معوض وعبد العظيم، 2005، 3).

(6 الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس: يعني إحساس الفرد بقيمته، وتوفر ما لديه من إمكانيات تجعله قادراً على العطاء ومواجهة الصعاب.

(7 التفاعل الاجتماعي: ويقصد به مقدرة الفرد على عقد الصداقات وتكوين علاقات إنسانية مشبعة والإسهام بدور إيجابي في المناسبات والأنشطة (الطيب والبهاص، 2009، 34).

ومما سبق نجد أنّ هناك العديد من العوامل التي تؤثر في تشكّل مستوى تقدير الذات لدى الفرد في مرحلة التعليم الجامعي، فمنها ما يتعلّق بالعوامل الأسرية والمناخ الأسري القائم على المحبة والتعاون والتفاهم والتواصل الدائم بين أفراد الأسرة الواحدة، ومنها ما يتعلّق بالخبرات الحياتية المكتسبة عن طريق الجامعة أو عن طريق الأصدقاء وزملاء الجامعة، إضافةً إلى عوامل أخرى عديدة تعمل جميعها على تكوين إحساس الفرد بقيمته، وتزيد من قدرته الذاتية على مواجهة صعوبات الحياة اليومية وضغوطاتها.

11. إجراءات البحث الميدانية:

11/1 . منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (حمصي، 2003، 86)، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتقيم وتفسر.

11/2 . المجتمع الأصلي للبحث:

تكوّن المجتمع الأصلي من جميع الطلبة المسجلين في الاختصاصات الدراسية لكلية التربية التالية: (علم النفس، إرشاد نفسي، معلم صف، رياض أطفال، تربية خاصة، تربية حديثة) للعام الدراسي (2023-2024م) والبالغ عددهم (6105) طالباً وطالبة بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في جامعة دمشق.

12. **عينة البحث:** لتحقيق أهداف البحث تمّ اعتماد أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات الدراسية، وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثمّ يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي نفس النسب الموجودة في مجتمع الدراسة. وتمّ اختيار العينة بعد الرجوع إلى مديرية الإحصاء في جامعة دمشق التي سحبت العينات العشوائية (الطبقية) منها، وسُحبَ عدداً من الطلبة عشوائياً، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل اختصاص دراسي من الاختصاصات الدراسية سابقة الذكر مرشحاً لتطبيق المقياس عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمّ بطريقة طبقية (الاختصاص الدراسي)، وبطريقة عشوائية (طالب أو طالبة)، وسحبت عينة بنسبة تمثّل بلغت (4.09%) من المجتمع الأصلي بواقع (250) طالباً وطالبة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتية:

الجدول (1) المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة

م	التخصص الدراسي س1	المجتمع الأصلي	نسبة السحب	العينة المسحوبة	التخصص الدراسي س4	نسبة السحب	العينة المسحوبة
1.	علم النفس	742	4.04 %	30	231	4.32 %	10
2.	إرشاد نفسي	531	4.14 %	22	295	4.06 %	12
3.	معلم صف	1641	4.02 %	66	789	4.05 %	32

	%			%			
4.	رياض أطفال	362	4.14 %	15	159	4.40 %	7
5.	تربية خاصة	347	4.03 %	14	62	4.83 %	3
6.	تربية حديثة	659	4.09 %	27	287	4.18 %	12
	المجموع الكلي	4282	4.06 %	174	1823	4.16 %	76

الجدول (2) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
الجنس	ذكور	70	% 28
	إناث	180	% 72
	المجموع الكلي	250	% 100

الجدول (3) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير السنة الدراسية

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
السنة الدراسية	سنة أولى	174	% 69.6
	سنة رابعة	76	% 30.4
	المجموع الكلي	250	% 100

11/4 - أدوات البحث:

أ- مقياس جودة الحياة: اتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء أداة البحث:

. مرحلة الاطلاع واختيار أبعاد المقياس:

جرى فيها الاطلاع على بعض مقاييس الدراسات التي تناولت موضوع جودة الحياة، وكان الهدف من الرجوع إليها معرفة بنود مقياس مستوى جودة الحياة التي تناولها الباحثون في

دراساتهم كدراسة كلٍّ من: منسي وكاظم (2006)، نعيصة (2012)، العجمي (2015)، حني (2015). وبعد الاطلاع على المقاييس السابقة بما تتضمنه من بنود لقياس جودة الحياة، تمّت صياغة (50) بنداً موزعة وفق الآتي:

الجدول (4) توزع بنود مقياس جودة الحياة

أرقام البنود	عدد البنود	أبعاد مقياس جودة الحياة
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10	10	البُعد الأول: (جودة الصحة العامة).
11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20	10	البُعد الثاني: (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية).
21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30	10	البُعد الثالث: (جودة التعليم والدراسة).
31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40	10	البُعد الرابع: (جودة العواطف).
41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50	10	البُعد الخامس: (جودة إدارة الوقت).

تتم الإجابة على عبارات المقياس بوحدة من الإجابات التالية حسب مقياس ليكرت: (أبداً، قليل جداً، إلى حد ما، كثيراً، كثيراً جداً). فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (1-2-3-4-5) للعبارات السلبية، والعكس للعبارات الإيجابية.

☒ الدراسة السيكمترية لمقياسي البحث:

بهدف التّحقق من وضوح بنود المقياسين وتعليماتهما، قام الباحث بدراسة استطلاعية، تمّ تطبيق المقياسين على عينة صغيرة من الطلبة بلغت (32) طالباً وطالبة في كلية العلوم بجامعة دمشق (تخصص قسم الكيمياء) - ولم تشملهم عينة البحث الأساسية -، ونتيجة للدراسة الاستطلاعية، بقيت بنود المقياسين كما هي، وكذلك التّعليمات المتعلقة بهما، حيث

تبين أنَّها واضحة تماماً ومفهومة. كما تمَّ تعديل بعض البنود من حيث الصياغة والأخطاء اللغوية.

. صدق مقياس جودة الحياة:

(1) الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الطموح عُرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ (6) مُحكِّمين، لبيان رأيهم في صحة كلِّ بند، ودرجة ملاءمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يروونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أيِّ بند من المقياس، لكن تمَّ تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (50) بنداً تمَّ توزيعها بصورة منتظمة على أبعاده.

(2) صدق البناء الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، وتمَّ إجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (5):

الجدول (5) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس

جودة الحياة

أبعاد مقياس جودة الحياة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البُعد الأول: (جودة الصحة العامة).	0,554 **	0,000
البُعد الثاني: (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية).	0,713 **	0,000
البُعد الثالث: (جودة التعليم والدراسة).	0,769 **	0,000
البُعد الرابع: (جودة العواطف).	0,382 **	0,000
البُعد الخامس: (جودة إدارة الوقت).	0,590 **	0,000

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الأبعاد الفرعية مرتفع، الأمر الذي يدل على أنَّ مقياس جودة الحياة صادق في قياس الغرض الذي وضع من أجله.

الجدول (6) معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,554	2	0,713	3	0,769	4	0,382	5	0,590

**0.303	41.	**0.268	.31	**0.516	21.	**0.287	11.	**0.206	.1
**0.333	42.	**0.217	32.	**0.604	22.	**0.244	12.	**0.369	.2
**0.396	43.	**0.271	33.	**0.594	23.	**0.285	13.	**0.177	.3
**0.472	44.	**0.313	34.	**0.602	24.	**0.181	14.	**0.370	.4
**0.530	45.	**0.191	35.	**0.610	.25	**0.238	.15	**0.387	.5
**0.530	46.	**0.274	36.	**0.579	.26	**0.366	.16	**0.232	.6
**0.523	.47	**0.312	.37	**0.536	.27	**0.550	.17	**0.371	.7
**0.432	.48	**0.224	.38	**0.523	.28	**0.580	.18	**0.312	.8
**0.495	.49	**0.283	.39	**0.464	.29	**0.483	.19	**0.307	.9
**0.409	.50	0.271	.40	**0.408	.30	**0.503	.20	**0.354	.10

. ثبات مقياس جودة الحياة: تمّ اعتماد في حساب ثبات المقياس على الطرق الآتية:

. الثبات بالإعادة:

إنّ إعادة تطبيق الاختبار يدلّ على الاستقرار عبر الزمن لذلك تمّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمّ حساب معامل الارتباط (بيرسون) حسب الإعادة، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (7):

الجدول (7) نتائج الثبات بالإعادة لمقياس جودة الحياة

أبعاد مقياس جودة الحياة	الثبات الإعادة	مستوى الدلالة	القرار
البُعد الأول: (جودة الصحة العامة).	0,765	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الثاني: (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية).	0,748	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الثالث: (جودة التعليم والدراسة).	0,739	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الرابع: (جودة العواطف).	0,790	0,000	دال عند

(0,01)			
دال عند (0,01)	0,000	0,782	البُعد الخامس: (جودة إدارة الوقت).
دال عند (0,01)	0,000	0,799	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

- ثبات التجزئة النصفية: تمَّ حساب معامل الارتباط (سبيرمان) بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (8):

الجدول (8) نتائج الثبات بالتنصيف لمقياس جودة الحياة

أبعاد مقياس جودة الحياة	الثبات بالتنصيف	مستوى الدلالة	القرار
البُعد الأول: (جودة الصحة العامة).	0,615	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الثاني: (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية).	0,680	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الثالث: (جودة التعليم والدراسة).	0,562	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الرابع: (جودة العواطف).	0,593	0,000	دال عند (0,01)
البُعد الخامس: (جودة إدارة الوقت).	0,647	0,000	دال عند (0,01)
الدرجة الكلية	0,696	0,000	دال عند (0,01)

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

ب- مقياس تقدير الذات:

☒ مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس:

تمَّ استخدام مقياس تقدير الذات من إعداد بروس آر هير (Bruss. R. Hair)، ومن ترجمة تونسية (2012)، ويتكون المقياس من ثلاثين بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: تقدير الذات العائلي، تقدير الذات الدراسي، تقدير الذات الرفاعي (جماعة الأصدقاء). والجدول الآتي يوضح توزع بنود المقياس على الأبعاد الثلاثة:

الجدول (9) توزع بنود مقياس تقدير الذات

م.	أبعاد المقياس	عدد البنود	أرقام البنود
1.	البعد الأول: (تقدير الذات الرفاعي).	10	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10
2.	البعد الثاني: (تقدير الذات العائلي).	10	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20
3.	البعد الثالث: (تقدير الذات الدراسي).	10	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30

☒ طريقة تصحيح مقياس تقدير الذات:

تتم الإجابة على بنود مقياس تقدير الذات بواحدة من الإجابات الأربعة التالية: (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة). فالبنود الإيجابية تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (1، 2، 3، 4). البنود الإيجابية هي: (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30).

في حين كانت البنود السلبية هي: (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29). وتشير الدرجة العالية للمقياس إلى ارتفاع درجة تقدير الذات عند الفرد، والعكس صحيح، أي تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض درجة تقدير الذات لدى الفرد، حيث

أدنى درجة هي (30) درجة، وأعلى درجة للمقياس هي (120) درجة، والدرجة المتوسطة تتراوح بين الدرجة (60-90) درجة.

✕ صدق مقياس تقدير الذات:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس تقدير الذات عُرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ (5) أعضاء هيئة تدريسية، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة مناسبته للبعد الذي ينتمي إليه. فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تمّ تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (30) بنداً.

- **صدق البناء الداخلي:** تمّ إجراء ارتباط الدرجة الكلية بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (10):

الجدول (10) الارتباطات بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات

الارتباط	تقدير الذات الرفاعي	تقدير الذات العائلي	تقدير الذات الدراسي
ارتباط بيرسون	0.615**	0.795**	0.582**
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
عدد البنود	10	10	10

يلاحظ من الجدول (10) أنّ ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية تراوح بين (0.582 و 0.795)، وهو ارتباط مرتفع يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. صدق الفقرة: تمّ إجراء ارتباط الدرجة الكلية بالبنود الفرعية، كما يظهر في الجدول (11):

الجدول (11) الارتباطات بين الدرجة الكلية والعبارات الفرعية لمقياس تقدير الذات

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0.398	21.	**0.421	11.	**0.238	.1
**0.402	22.	**0.481	12.	**0.219	.2
**0.408	23.	**0.439	13.	**0.351	.3
**0.295	24.	**0.441	14.	**0.347	.4
**0.267	.25	**0.430	.15	**0.389	.5
**0.213	.26	**0.552	.16	**0.449	.6
**0.177	.27	**0.486	.17	**0.437	.7
**0.295	.28	**0.389	.18	**0.476	.8
**0.210	.29	**0.486	.19	**0.446	.9
**0.254	.30	**0.454	.20	**0.448	.10

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الفقرات الفرعية تراوح بين (0.177 و 0.552)، وهو ارتباط مقبول يدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

- ثبات مقياس تقدير الذات: اعتمد في حساب ثبات المقياس على الطرائق التالية:
الثبات بالإعادة: وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12):

الجدول (12) نتائج الثبات بالإعادة لمقياس تقدير الذات

أبعاد مقياس تقدير الذات	الثبات بالتنصيف	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (تقدير الذات الرفاعي).	0.807	0,000	دال عند (0,01)
البعد الثاني: (تقدير الذات العائلي).	0.794	0,000	دال عند (0,01)

البعد الثالث: (تقدير الذات الدراسي).	0.768	0,000	دال عند (0,01)
الدرجة الكلية	0.820	0,000	دال عند (0,01)

يلاحظ من الجدول (12) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

. ثبات التجزئة النصفية: وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (13):

الجدول (13) نتائج الثبات بالتنصيف لمقياس تقدير الذات

أبعاد مقياس تقدير الذات	الثبات بالتنصيف	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (تقدير الذات الرفاعي).	0.549	0,000	دال عند (0,01)
البعد الثاني: (تقدير الذات العائلي).	0.631	0,000	دال عند (0,01)
البعد الثالث: (تقدير الذات الدراسي).	0.655	0,000	دال عند (0,01)
الدرجة الكلية	0.673	0,000	دال عند (0,01)

يلاحظ من الجدول (13) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

12. عرض نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

12/1. ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق؟

لحساب مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بند ثم لكل بُعد وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (14) تقدير مستوى / جودة الحياة/ لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية
بجامعة دمشق

المتوسط	درجات الطلبة	المستوى
1.8 – 1	90 – 50	ضعيف جداً
2.60 – 1.81	130 – 91	ضعيف
3.40 – 2.61	170 – 131	متوسط
4.20 – 3.41	210 – 171	مرتفع
5 – 4.21	250 – 211	مرتفع جداً

وتمّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس $0.8 = 5 \div 1-5$

الجدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لإجابات
أفراد عينة البحث في مقياس جودة الحياة

م	أبعاد مقياس جودة الحياة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي الرتبي	تقدير المستوى
1.	البُعد الأول: (جودة الصحة العامة).	27.21	6.060	5	2.72	متوسط
2.	البُعد الثاني: (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية).	28.61	6.215	4	2.86	متوسط
3.	البُعد الثالث: (جودة التعليم والدراسة).	30.56	7.624	3	3.05	متوسط
4.	البُعد الرابع: (جودة العواطف).	30.65	7.459	2	3.06	متوسط
5.	البُعد الخامس: (جودة إدارة الوقت).	30.97	9.362	1	3.09	متوسط

متوسط	2.98		22.024	149.00	الدرجة الكلية
-------	------	--	--------	--------	---------------

يلاحظ من الجدول (15) أنَّ متوسط الأبعاد جميعها، ومتوسط بنود كلِّ بُعد يشير إلى درجة متوسطة لمستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة (2.98). فقد تبين من وجهة نظر أفراد عينة البحث أنَّ أكثر الأبعاد تحقُّقاً لدى الطلبة هو البُعد الخامس: (جودة إدارة الوقت)، الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.09) وهو مستوى متوسط، يليه في المرتبة الثانية بُعد جودة العواطف بمتوسط بلغ (3.06)، يتبعه في المرتبة الثالثة بُعد جودة التعليم والدراسة بمتوسط بلغ (3.05)، ثمَّ جاء في المرتبة الرابعة بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية بمتوسط بلغ (2.86)، وأخيراً جاء في المرتبة الخامسة بُعد جودة الصحة العامة بمتوسط بلغ (2.72).

وقد يعزى ذلك إلى صعوبات الحياة التي تواجه الطلبة الجامعيين في أثناء إشباع حاجاتهم الاجتماعية والاقتصادية، وهذا أدَّى إلى ضعف العلاقات الاجتماعية وتراجعها نتيجة الأزمة التي يمرُّ فيها المجتمع السوري، وضعف الدعم والمساندة الاجتماعية؛ فجودة الحياة هو الشعور الذي يبديه الفرد نحو ذاته، ونحو الحياة الاجتماعية، والعائلية، والتعليمية، والصحة، والثروة، والتطور النفسي، ووسائل الإعلام، والخدمات العامة، والعناية الصحية، والبيئة، والسلامة العامة (Seik, 2000, 35). ويقيم الأفراد حياتهم من وجهة نظرهم الخاصة، وهذا التقييم في جانبين الأول: معرفي ويتمثل في إدراك الأفراد وتقييمهم للحياة بشكل عام، أو تقييم جوانب محددة من الحياة مثل: الرضا عن الحياة. والثاني تقييم الأفراد لحياتهم بناءً على تكرار الأحداث السارة أو غير السارة التي تسبب إما السعادة والفرح أو التوتر والقلق والاكتئاب؛ وبالتالي الشعور بجودة الحياة أو عدم الشعور بدرجاته المختلفة (Pravet & Dienr, 1993, 168).

وهذا ما يختلف مع نتيجة دراسة نعيصة (2012) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين.

12/2 . ما مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة التربية بجامعة دمشق؟

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لبنود مقياس تقدير الذات، والتي تبين مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، واعتمد

الباحث معياراً للحكم على درجات الطلبة من خلال المتوسطات الحسابية، إذ يمكن تقسيم الدرجات إلى أربعة مستويات وهي على النحو التالي:

الجدول (16) الدرجة المعيارية للحكم على مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة البحث

المتوسط	درجات الإجابة	المستوى
1.75 – 1	52 – 30	ضعيف
2.50 – 1.76	75 – 53	متوسط
3.25 – 2.51	97 – 76	مرتفع
4 – 3.26	120 – 98	مرتفع جداً

وتمّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس $0.75 = 4 \div 1-4$

الجدول (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس تقدير الذات

م.	أبعاد مقياس تقدير الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي الرتبي	تقدير المستوى
1.	البعد الأول: (تقدير الذات الرفاعي).	38.29	5.404	1	3.82	مرتفع
2.	البعد الثاني: (تقدير الذات العائلي).	32.18	6.083	2	3.21	متوسط
3.	البعد الثالث: (تقدير الذات الدراسي).	29.57	4.666	3	2.95	متوسط
	الدرجة الكلية	100.04	10.852		3.33	متوسط

يتضح من الجدول (17) أنّ مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة من الطلبة الجامعيين في كلية التربية بجامعة دمشق على الدرجة الكلية للمقياس كانت متوسطة بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.33). وجاء في المرتبة الأولى بُعد (تقدير الذات الرفاعي) بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.82)، يليه في المرتبة الثانية بُعد (تقدير الذات العائلي) بمتوسط حسابي رتبي بلغ

(3.21)، ثم جاء في المرتبة الثالثة بُعد (تقدير الذات الدراسي) بمتوسط حسابي رتبي بلغ (2.95).

وقد يعزى حصول تقدير الذات الرفاعي على درجة مرتفعة في المرتبة الأولى إلى أنَّ الطالب في هذا العمر وهذه المرحلة التعليمية يعتمد بصورة كبيرة على أصدقائه وأقرانه في الجامعة أو في الحي في تفسير وإدراك ما حولهم، وقليلًا ما يتجه إلى أسرته أو أخوته في المنزل، وترى الباحثة بأنه لا شك بأنَّ جميع الأبعاد لها الأثر على الفرد، ولكن بنسب مختلفة حسب حالة الفرد النفسية والعضوية، وعلاقاته الاجتماعية، ومدى إشباعه لدوافعه الأولية وحاجاته الثانوية، ومن ثمَّ فهو حالة من التوافق الذاتي، والتوافق الاجتماعي، تتأثر بحالة الفرد النفسية، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية المحيطة به، وأيضاً التنشئة الاجتماعية، وحالة الفرد النفسية والجسمية والصحية، والمهارات التي يمتلكها، والخبرات والمواقف التي يمر فيها الفرد أو يتعرض لها، والخدمات التي تقدّم للفرد.

وحصول الذات الأسرية على المرتبة الثانية في درجات أفراد عينة البحث يؤكد أهمية الأسرة في تشكيل شخصية الفرد، فدورها هام في مراحل نموه وتطوره، وترجع الأهمية في ذلك إلى أنَّ الفرد يتعرف على العالم من حوله من خلال أسرته، والأسلوب والطريقة التي تتعامل بها الأسرة مع الفرد لها دور كبير في أن يحدّد الفرد نظرة الأهل له وبالتالي ينعكس ذلك على مفهومه لذاته، وبالتالي فإنَّ الأسرة الحاضنة لابنها والتي تشعره بمدى حبهم واحترامهم ودعمهم له يؤدي ذلك إلى أن يكون الفرد مفهوم إيجابي عن ذاته، والمناخ العائلي من العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، والذي يُساعد على أن يكون الفرد أكثر قدرة على المبادأة، وكلما كانت الأسرة خاصةً الوالدين يتعاملون باحترام وقبولهم لخصائص ابنهم، وأن يكون هناك ضوابط واضحة لهذه الأسرة في تعاملها، فإنَّ ذلك كله يؤدي إلى قبول الفرد لذاته (الغامدي، 2009، 67).

13. نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (18)

معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في مقياسي جودة الحياة وتقدير الذات

أبعاد مقياس جودة الحياة		تقدير الذات الرفاعي	تقدير الذات العائلي	تقدير الذات الدراسي	الدرجة الكلية لتقدير الذات
جودة الصحة العامة	ارتباط بيرسون	**0.202	**0.222	*0.168	**0.229
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ارتباط بيرسون	**0.292	**0.225	*0.144	**0.218
جودة التعليم والدراسة	ارتباط بيرسون	**0.308	**0.282	**0.164	**0.209
جودة العواطف	ارتباط بيرسون	**0.205	**0.215	**0.217	**0.302
جودة إدارة الوقت	ارتباط بيرسون	*0.132	**0.296	**0.228	**0.219
الدرجة الكلية لجودة الحياة	ارتباط بيرسون	**0.267	**0.256	*0.147	**0.192

تفسير ومناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (18) فإن قيمة ($r = 0.192^{**}$) وهو يعني ارتباط إيجابي، أي توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات عند مستوى الدلالة (0.01).

وتُعدُّ هذه النتيجة منطقية وطبيعية لأنَّ جودة الحياة هي تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وهي تعبير عن مدى إشباع الفرد لحاجاته الأساسية، وبالتالي تنمية وتحسين السلوك الإنساني، وهذا ما يُسهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

ويواجهون طلبة المرحلة الجامعية عديداً من هذه المشكلات سواء كانت مشكلات أسرية واجتماعية وعاطفية واقتصادية، أو مشكلات دراسية التي تؤثر في مستوى جودة جودة الحياة لديهم، وفي جميع هذه الأحداث يكون الفرد مطالباً بإنجاز الكثير من المهمات التي تفوق قدراته، وقد يتعرض الطلبة إلى أحداث أخرى كالضغوط الوالدية التي تكبح حريتهم، مما يعرضهم للعديد من الاضطرابات النفسية الاجتماعية كالعزلة الاجتماعية، والوحدة النفسية، والشعور بالاغتراب، والعوانية، لذلك فإن الاهتمام بالطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، وتقديم الدعم المناسب لهم، أمر مهم جداً لبناء وتطوير المجتمع، فالدول تهتم بشبابها لتحل مكانة مرموقة بين الأمم، ويتمثل هذا الاهتمام بما تقوم به المجتمعات من أعمال وجهود ودعم ومساندة لتحسين جودة الحياة لدى فئة الطلاب، وبالتالي رفع مستوى تقدير الذات لديهم بأشكالها كافة، الرفاقية، أم العائلية، أم الدراسية.

وتعبّر جودة الحياة عن حسن صحة الإنسان الجسدية والنفسية ونظافة البيئة المحيطة به وثنائها والرضا عن الخدمات التي تقدم له مثل التعليم والصحة والعدالة الاجتماعية وشيوع روح المحبة والتفائل بين الناس فضلاً عن الإيجابية وارتفاع الروح المعنوية وارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الفرد (منسي وكاظم، 2006، 63).

وينظر (عبد الله، 2008، 139) إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل: الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويؤكد أن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة، وتؤدي جميع العوامل السابقة عند تحققها إلى رفع مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

حيث تشير دراسة (عبد الله، 2008) إلى أن تنمية الصحة النفسية للفرد يؤدي إلى تحسين جودة الحياة حيث أن الصحة النفسية تعد المحور الأساسي في جودة الحياة، وهذا ما ينعكس إيجاباً على مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (19):

الجدول (19) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدى أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد مقياس جودة الحياة	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
جودة الصحة العامة	ذكور	70	27.39	5.969	248	0.282	0.778	غير دال
	إناث	180	27.14	6.110				
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ذكور	70	28.24	5.704	248	0.624	0.372	غير دال
	إناث	180	27.97	6.304				
جودة التعليم والدراسة	ذكور	70	30.26	8.116	248	1.207	0.108	غير دال
	إناث	180	29.91	7.342				
جودة العواطف	ذكور	70	36.23	7.524	248	0.767	0.444	غير دال
	إناث	180	35.42	7.442				
جودة إدارة الوقت	ذكور	70	35.71	8.651	248	1.848	0.066	غير دال
	إناث	180	34.29	9.561				
الدرجة الكلية	ذكور	70	157.83	22.952	248	1.554	0.082	غير دال
	إناث	180	154.73	21.290				

كما هو ملاحظ من خلال الجدول (19) بأن قيمة ت = (1.554)، عند درجة حرية = (248)، والقيمة الاحتمالية (0.082)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05). وهذا يدل على

عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية، وفي الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطالبات الإناث.

وقد تُعزى تلك النتيجة إلى أنَّ الظروف التي يعيشها مجتمعنا هي ظروف اقتصادية صعبة للغاية، من حيث صعوبة توفير المتطلبات الضرورية للحياة، وغلاء المعيشة، وصعوبة إشباع الحاجات الأساسية للفرد سواء أكان ذكراً أم أنثى، ومتطلبات بناء وتكوين الأسرة وتحمل مسؤولياتها، وكذلك ندرة فرص الحصول على عمل في ظل الظروف الراهنة التي يمرُّ فيها المجتمع السوري، وقلة الاستقرار الأسري، وصعوبة مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، فهذا قد يجعل الذكور والإناث يطمحون في الحصول على العمل، ويسعون للحصول على مستوى جيّد من الدخل، إذ يعتقدون بأنهم من خلال حصولهم على العمل المناسب قد يعيشون بوضع أفضل في جودة حياتهم؛ فضلاً عن تشابه قدراتهم العقلية الكامنة، وتشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يخضع لها الطلبة، والتشابه في المناهج الدراسية، وطرائق التدريس. حيث يدرّسهم نفس أعضاء الهيئة التدريسية، ويخضعون لنفس الإدارة، فضلاً عن دور الأهل الإيجابي في التعامل مع الجنسين في الدعم والتحفيز، مما يقلّل من الفوارق الجنسية بين الطلبة.

كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة من كلا الجنسين الذكور والإناث يعيشون نفس الظروف الفيزيائية داخل حرم الجامعة التي تؤثر في مستوى جودة الحياة لديهم، بالإضافة إلى تحمّلهم الأعباء الأكاديمية نفسها، ومواجهتهم للمشكلات العاكفية، ومشكلات إدارة الوقت نفسها. كما أنَّ انفتاح الأسرة السورية والمجتمع السوري الذي سمح للإناث بالتعلّم، والالتحاق بالجامعة، ومواصلة مشوارها التعليمي، أدى ذلك إلى رفع مستوى جودة الحياة لدى الإناث أسوة بالذكور.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة حني (2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تعزى إلى متغير السنة الدراسية: (سنة أولى، سنة رابعة)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (20):

الجدول (20) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدى أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

أبعاد مقياس جودة الحياة	متغير السنة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
جودة الصحة العامة	سنة 1	174	26.72	6.053	248	1.937	0.043	دال (0.05)
	سنة 4	76	28.33	5.965				
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	سنة 1	174	27.76	6.043	248	3.336	0.001	دال (0.01)
	سنة 4	76	30.55	6.204				
جودة التعليم والدراسة	سنة 1	174	29.17	8.353	248	4.555	0.000	دال (0.01)
	سنة 4	76	33.76	4.140				
جودة العواطف	سنة 1	174	35.42	7.930	248	2.732	0.008	دال (0.01)
	سنة 4	76	38.17	6.264				
جودة إدارة الوقت	سنة 1	174	33.72	9.456	248	1.969	0.049	دال (0.05)
	سنة 4	76	35.25	8.968				
الدرجة	سنة 1	174	156.79	23.118	248	2.427	0.009	دال

الكلية	سنة 4	76	162.07	18.44 7			(0.01)
--------	-------	----	--------	------------	--	--	--------

كما هو ملاحظ من خلال الجدول (20) بأن قيمة $t = (2,427)$ ، عند درجة حرية = (248)، والقيمة الاحتمالية (0,009)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,01). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية، وفي الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى، ومتوسط درجات طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة السنة الدراسية الرابعة الذين أصبحوا على أبواب التخرج والانتهاء من مرحلة التعليم الجامعي، فهم مطالبون بالبحث عن فرص عمل مناسبة لهم مستقبلاً بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الجامعية، تؤمن لهم الاستقرار المادي والأسري، وتُساعدهم على مقاومة ضغوط الحياة الاجتماعية والاقتصادية؛ بينما طلبة السنة الأولى لم يواجهوا بعد التحديات والمهام الصعبة، وليس لديهم فكرة لتخطيط مستقبلهم المهني.

وقد يعود ذلك بأن الطلبة عندما ينتقلون إلى السنة الدراسية الرابعة في مرحلة التعليم الجامعي يشعرون بأنهم ينتقلون من مرحلة نمائية (المراهقة المتأخرة) إلى مرحلة أخرى (مرحلة الرشد) الأمر الذي يزيد من إحساسهم بالمسؤولية، ويرفع من مستوى الحياة الانفعالية لديهم، فضلاً عن زيادة رضاهم عن مستوى الخدمات التي تقدّم لهم في الجامعة، وشيوع روح المحبة والتعاون لديهم؛ لذلك يبذلون جهداً أكبر من الجهد الذي كانوا يبذلونه في المرحلة السابقة مما ينعكس إيجابياً على أدائهم التحصيلي العام، وتحقيق المزيد من النجاح، ما يؤدي إلى تحقيق مستوى أفضل من الصحة النفسية وجودة الحياة لديهم. وهذا ما ذكره العيد (2007) أن طلبة السنة الجامعية الأولى يتصفون بعدم الكفاية والتوتر النفسي، أي أن طلبة السنة الأولى أقل كفاية وأقل مستوى في جودة الحياة، وأكثر توتراً من طلبة السنة الرابعة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (21):

الجدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات الطلبة على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد مقياس تقدير الذات	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (تقدير الذات الرفاعي).	الذكور	70	29.70	5.043	248	0.278	0.781	غير دالة
	الإناث	180	29.52	4.525				
البعد الثاني: (تقدير الذات العائلي).	الذكور	70	31.94	5.564	248	0.384	0.702	غير دالة
	الإناث	180	32.27	6.286				
البعد الثالث: (تقدير الذات الدراسي).	الذكور	70	37.76	5.358	248	0.976	0.330	غير دالة
	الإناث	180	38.50	5.422				
الدرجة الكلية	الذكور	70	99.40	9.858	248	0.581	0.562	غير دالة
	الإناث	180	100.29	11.231				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (21) يُلاحظ أن قيمة (ت) ستبدينت بلغت (0.581) والقيمة الاحتمالية (0.562)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي لا توجد فروق بين متوسط درجات إجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات تُعزى إلى متغير الجنس.

وتُعزى هذه النتيجة إلى تساوي المثيرات والخبرات التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث في مرحلة التعليم الجامعي، أو البيئة النمطية والتنشئة الأسرية التي أصبحت لا تفرق بين الذكور والإناث داخل الأسرة أو المجتمع. فضلاً عن تشابه الظروف الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية لأسر الطلبة الذكور والإناث في مجتمع البحث الحالي.

كما أنَّ الطلبة يسيرون بشكل متوازي في فهمهم لذواتهم وتقديرها، حيث أنَّ طبيعة الجنس لم تشكّل عائق في فهم الذات لدى أفراد العينة، خاصةً وأنهم في نفس المرحلة

التعليمية، والذي يؤدي دوراً هاماً في تكوين الفرد لفكرته عن ذاته. وهذا ما أكدته دراسة (دندي، 2010) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات بين الجنسين. وهذا يشير إلى أنّ مشاعر الفرد وتغيرها وأفكاره واتجاهاته نحو ذاته يحتاج إلى فترة زمنية طويلة، كما يأتي تدريجياً على ضوء توقعات الآخرين وتقويماتهم وعوامل النجاح والفشل. ويسعى الطلبة الذكور والإناث إلى الانخراط في المجتمع الجامعي، الذي يفرض عليهم تحدياً كبيراً من أجل إثبات دورهم في المجتمع، وإثبات قابليتهم لأداء أدوار اجتماعية، بما يتوافق مع نداءات المجتمع المحلي وحاجاته، وإبراز دورهم الفاعل في بناء المجتمع.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير السنة الدراسية: (سنة أولى، سنة رابعة)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (22):

الجدول (22) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات الطلبة على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية

أبعاد مقياس تقدير الذات	متغير السنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (تقدير الذات الرفاعي).	سنة 1	174	28.30	4.011	248	7.090	0.000	دالة عند (0.01)
	سنة 4	76	32.46	4.796				
البعد الثاني: (تقدير الذات العائلي).	سنة 1	174	31.13	6.027	248	4.285	0.000	دالة عند (0.01)
	سنة 4	76	34.59	5.533				
البعد الثالث:	سنة	174	38.03	5.367	248	3.166	0.025	دالة

تقدير الذات (الدراسي).	1						عند (0.01)
	سنة 4	76	40.89	5.476			
الدرجة الكلية	سنة 1	174	97.46	9.609	248	6.086	دالة عند (0.01)
	سنة 4	76	105.95	11.278			

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (22) يُلاحظ أن قيمة (ت) ستيودنت بلغت (6.086) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وبالتالي توجد فروق بين متوسط درجات إجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات تُعزى إلى متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ طلبة السنة الدراسية الرابعة أصبحوا يمتلكون تصوراً كلياً منظماً من إدراكات الفرد لذاته بمفردها، أو لذاته في علاقاتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة، أكثر من طلبة السنة الدراسية الأولى.

كما أنَّ طلبة السنة الرابعة أكثر نضجاً بفضل التعلم والتنشئة الاجتماعية، كما اتسعت رقعة بيئة الفرد التي يعيش فيها، وزادت معها محتويات مفهومه لذاته، لتشمل الصفات الجسمية، والنفسية، والأكاديمية، والعلاقات الاجتماعية، والقيم والاهتمامات، والرغبات، ودور الفرد في الحياة. فضلاً عن أنَّ طلبة السنة الدراسية الرابعة يحملون مستوى ثقافياً وفكرياً أعلى من مستوى طلبة السنة الدراسية الأولى، وهذا ما ينعكس على مفهوم الذات عندهم. في حين أنَّ طلبة السنة الأولى لم تتضح ملامح تقدير الذات لديهم، كما أنَّ قراراتهم لا تزال غير مسؤولة مقارنةً بطلبة السنة الدراسية الرابعة.

ويعود أيضاً ارتفاع مستوى سلوك تقدير الذات الرفاقي والدراسي والعائلي لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة إلى قدرتهم على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرضون لها، وقدرتهم على الدفاع عن النفس والحقوق المشروعة، والقدرة على بدء الحديث مع الأغراب، وقدرتهم على المشاركة الإيجابية في الحديث والحوار والأنشطة المدرسية والاجتماعية.

14 . مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث الآتي:

14/1 - من الضروري إجراء برامج واختبارات علمية حديثة سنوياً لمعرفة مستوى جودة الحياة لدى الطلبة، ومستوى تقدير الذات لديهم، من أجل العمل على إشباع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية والدراسية التي من شأنها تعزيز تقدير الذات الإيجابي لدى طلبة الجامعة.

14/2 - العمل على تقديم برامج إرشادية لطلبة السنة الأولى والسنة الرابعة لتحسين الصحة النفسية لديهم للوقاية من تطور العديد من المشكلات النفسية كالقلق والتشاؤم والاكتئاب المرتبطة بالاخفاق أمام التوترات الحياتية وضغوطاتها، وبالتالي تحسين مستوى تقدير الذات لديهم.

14/3- أن تعمل إدارة الجامعة على توفير برامج تعليمية وتربوية لتعزيز تقدير الذات لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، ويمكن أن يكون ذلك من خلال المناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية.

14/4- الاهتمام بتدريس مقرر علم النفس الإيجابي للطلبة الجامعيين، من أجل تحقيق الوجود الأفضل لهم، فمما لا شك فيه أنَّ المجتمع السوري، وما يعانيه من ظروف صعبة نتيجة الأزمة التي مرَّ فيها، في أمس الحاجة إلى الأخذ بكافة المتغيرات الإيجابية، سواء أكان على المستوى الفردي، أم على المستوى المجتمعي، ليس من أجل المساعدة في تخفيف المعاناة النفسية والاجتماعية فقط، وإنما أيضاً لرفع مستوى تقدير الذات لديهم، والعمل على تحسين كفاءتهم في مواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها اليومية.

14/5- ينبغي العمل على خلق جو في البيئة الجامعية يشجّع على رفع فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين عموماً، وطلبة الكليات النظرية خصوصاً، وبث روح الشعور بالسعادة، والنظرة الإيجابية للحياة.

15/5- أن يتم العمل على تصميم برامج نفسية وإرشادية تُساهم في تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

- أبو هويشل، رائد أحمد. (2013). الشخصية السيكويائية وعلاقتها بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى السجناء المودعين بسجن غزة المركزي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمد، أمل. (2004). مشكلات وقضايا نفسية. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- بخش، أمير طه. (2006). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً والعايدين بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- البدراني، محمود مطر. (2012). الدافع المعرفي الرياضي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. المؤتمر الدوري الثامن عشر لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق، ص. ص: 294-317.
- البشر، سعاد عبد الله. (2009). مفهوم الذات وعلاقته بسوء التوافق النفسي والاجتماعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (10)، العدد (2)، المنامة، ص. ص: 13-36.
- حمصي، أنطون. (2003). أصول البحث في علم النفس. ط 3، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- حني، خديجة. (2015). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة حمه لخضر بالوادي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- دندي، إيمان رافع. (2010). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بمفهوم الذات والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدارس محافظة دمشق الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- دويدار، عبد الفتاح. (1999). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- زبيدة، أمزيان. (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية "دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج بخضر - باتنة-، الجزائر.
- الزعبي، أحمد محمد. (2015). الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية - جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 37(14)، 53-90.
- شقير، زينب محمود. (2010). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، كلية التربية، جامعة طنطا، (11/19 - 2010/12/1م)، ص. ص: 773-790.
- الطيب، محمد؛ والبهاص، سيد. (2009). الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الظاهر، قحطان أحمد. (2004). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- العامرية، منى عبد الله. (2014). أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات وغير العاملات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- عبد الفتاح، فوفية أحمد السيد؛ حسين، محمد حسين سعيد. (2006). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة، كلية التربية، جامعة بني سويف، 3-4 مايو، ص. ص: 187-270.
- عبد الله، محمد قاسم. (2010). مدخل إلى الصحة النفسية. ط5، عمان: دار الفكر.
- عبد الله، هشام إبراهيم. (2008). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديمغرافية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع، مصر.
- العجمي، سعيد رفعان. (2015). جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "دراسة عاملية". رسالة دكتوراه

غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

- العبد، فقيه. (2007). أهمية الصحة النفسية للطلاب الجامعي "دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة -جامعة تلمسان- الجزائر". مجلة جامعة دمشق، المجلد (23)، العدد (2)، ص.ص: 273-298.

- الغامدي، غرم الله. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- القدومي، خولة عزات؛ الأعر، رسمية مصطفى. (2020)؟ جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الخليل للبحوث- العلوم الإنسانية، 15(1)، 114-118.

- القطناني، علاء سمير. (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- المحاميد، شاكراً. (2003). علم النفس الاجتماعي. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

- معوض، محمد؛ عبد العظيم، سيد. (2005). مقياس مستوى الطموح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- منسي، محمود عبد الحليم؛ كاظم، علي مهدي. (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17-19 كانون الأول، سلطنة عمان.

- نعيمة، رغداء علي. (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (1)، دمشق، ص.ص: 145-181.

. المراجع الأجنبية:

- Clare, M, S., et, al. (2003). Marital conflict and children's Adjustment: Parental Hostility and children's interpretations as Mediators. *social development*, 12, 2, 149-161.

- David, C., Donn, M., James, M. (2002) Parent-daughter transmission of the androgen receptor gene as an explanation of the effect of father absence on age of menarche, *Child Development*, vol. 73, 4, 1046-1051.
- Hair, Bruss. R. (2005). A Leadership Framework: The Effect Of Leaders' Behaviors On Followers' Self-Concept. Allied Academies International Conference. *Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict*. Proceedings, Cullowhee, Vol. 13, Iss. 2.
- Henning, M; Krägeloh, C; Hawken, S; Zhao, Y; Doherty, I. (2010). Quality of life and motivation to learn: A study of medical students. *Issues in Educational Research*, 20 (3) , P. P: 244- 256.
- Morse, G. L. (2000). *The Relationships Among Cultural Affiliation, Perceived Quality of Life and Mental Health in a Native American Population*. Pro. Quest Information and Learning.
- Norouzi, M. (2012). Relationship of Quality of Life and Achievement Motivation with Under Graduated Student's Anxiety. *Open Access Scientific Reports*, 1-4. P. P: 1- 114.
- Pravet, William & Dienr, Ed. (1993). Review of Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, Vol. (5). No (2). P. p: 164-172.
- Seik, Tuan. (2000). Subjective Assessment Of urban Quality of Life in Singapora. *Habitat International*, p.p: 31- 49.
- Smith, D. (1967). Introspective Data following childhood joss of a parent, *A chives of General psychology*, No.13.
- Stevanovic, D. (2013). Impact of emotional and behavioral symptoms on quality of life in children and adolescents. *Qual Life Res*, 23, March, 22, P. P: 333–337.

ملاحق البحث

الملحق (1) مقياس جودة الحياة

م.	بنود المقياس	خيارات الإجابة			
		أبداً	قليل جداً	إلى حد ما	كثيراً جداً
1.	تشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي تتناوله.				
2.	تنام جيداً.				
3.	تضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.				
4.	تتكرر إصابتك بنزلة برد.				
5.	تشعر بالغثيان.				
6.	نادراً ما تُصاب بالأمراض.				
7.	كثرة إصابتك بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرّتك.				
8.	تعاني من ضعف في الرؤية.				
9.	تمتلك إحساس بالحياة والنشاط.				
10.	تشعر ببعض الآلام في جسمك.				
11.	تشعر بأنك قريب جداً من صديقك الذي يقدم لك الدعم الرئيسي.				
12.	علاقاتك بأصدقائك رديئة للغاية.				
13.	لا تحصل على دعم من أصدقائك وجيرانك.				
14.	تجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.				
15.	تشعر بأن والدك راضيان عنك.				
16.	لديك أصدقاء مخلصين.				

17.	تشعر بالتباعد بين وبين والديك.				
18.	تحصل على دعم عاطفي من أسرتك.				
19.	تشعر بالفخر لانتمائك لأسرتك.				
20.	لا تجد من تثق فيه من أفراد أسرتك.				
21.	تفتخر باختيارك لتخصص الذي يناسبك في الجامعة.				
22.	تشعر بأنّ دراستك الجامعية لن تحقق طموحاتك المهنية.				
23.	تشعر بأنك تحصل على دعم أكاديمي من أساتذتك.				
24.	لديك إحساس بأنك لم تستفد شي من تخصصك.				
25.	يرحب الأساتذة بك ويجيبون عن تساؤلاتك.				
26.	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت.				
27.	تشعر بأنّ الدراسة الجامعية مفيدة للغاية.				
28.	تجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من أحد في الكلية.				
29.	تختار التخصص الدراسي الذي تحبه.				
30.	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتك.				
31.	تمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.				
32.	تشعر بالوحدة النفسية.				
33.	تواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهذوء أعصاب.				
34.	تشعر بأنك عصبي.				

					35. لا تخاف من المستقبل.
					36. تفتخر بهدوء أعصابك.
					37. تشعر بالحزن بدون سبب واضح.
					38. تقلق لتدهور حالتك.
					39. تقلق من الموت.
					40. من الصعب استثارتك انفعالياً.
					41. تستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغك.
					42. ليس لديك وقت فراغ، فكل وقتك تقضيه في الاستذكار.
					43. تقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.
					44. تُجز المهام التي تقوم بها في الوقت المحدد.
					45. لا يوجد لديك برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.
					46. تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية.
					47. لديك الوقت الكافي لاستذكار محاضراتك.
					48. ليس لديك وقت للترويح عن النفس.
					49. تتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.
					50. تهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.

الملحق (2) مقياس تقدير الذات

م	بنود المقياس	خيارات الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري.				
2.	لست محبوباً مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.				
3.	ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.				
4.	يسخر مني زملائي أحياناً.				
5.	بعض زملائي يعتقدون أنني مرح كثيراً وأنه من الممتع أن أكون معهم.				
6.	عادةً ما أتجنب الآخرين لأنني مختلف عنهم.				
7.	يتمنى الآخرون أن يكونوا مثلي.				
8.	أتمنى لو كنت شخصاً مختلفاً حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون.				
9.	في حالة انتخاب مجموعة الرفاق ممثلاً لهم سأكون في المرتبة الأولى.				
10.	عندما يكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة.				
11.	والداي فخوران بي.				
12.	لا أحد يهتم بي في البيت.				
13.	لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي.				
14.	والداي يتخليان عني.				

15.	يحاول والداي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم فيها.			
16.	يتوقع والداي من الكثير.			
17.	أنا شخص مهم في أسرتي.			
18.	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل.			
19.	والداي يعتقدان بأنني سأكون شخصاً ناجحاً في المستقبل.			
20.	أتمنى لو كنت ولدت في عائلة أخرى.			
21.	المدرسون يتوقعون مني الكثير.			
22.	مقارنة بزملائي في القسم أنا أتقن القيام بالأنشطة كافة.			
23.	أشعر بأنني عديم الفائدة في الجامعة.			
24.	أنا فخور بنتائجي.			
25.	المدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة لزملائي الآخرين.			
26.	المدرسون عادةً ما يقدرّون أدائي.			
27.	معظم المدرسون لا يفهمونني.			
28.	أنا شخص مهم في كليتي الدراسية.			
29.	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإنني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها.			
30.	منذ بداية المراحل الدراسية استطعت أن أكتسب رضا أساتذتي.			

درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل

الوظيفي في التعليم في مدينة القطيفة

-دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في

مدينة القطيفة -

أ.د. وليد حمادة

طالبة الدكتوراه: ضحى عفيف البخيت

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب التحليل بتصميم استبانة مؤلفة من (5) استراتيجيات للمدخل الوظيفي يندرج تحتها (40) بنداً، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على (84) معلماً ومعلمة من معلمي الصف في مدينة القطيفة، وقد أوضحت النتائج الآتي:

-درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم ككل جاءت بدرجة متوسطة.

- درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية البحث التجريبي جاءت بدرجة ضعيفة.

- درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، والاستقصاء، والمجموعات الصغيرة جاءت بدرجة متوسطة.

- درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الحوار السقراطي جاءت بدرجة مرتفعة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية وقد قدّم البحث مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج أهمها: عقد دورات تدريبية لمعلمي الصف حول كيفية توظيف استراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات المدخل الوظيفي - معلمي الصف

The degree to which class teachers use career approach strategies in education in the city of Qatifa

-A field study in the schools of the first cycle of basic education in the city of Qatifa-

Abstract:

The research aims to identify the degree to which class teachers use career approach strategies in education. To achieve the goal of the research, the descriptive analytical approach was used to design a questionnaire consisting of (5) career approach strategies under which (40) items fall. After ensuring the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to (84) male and female class teachers in the city of Qatifah, and the results showed the following:

The degree to which class teachers used career approach strategies in education as a whole was moderate.

The degree to which class teachers used the experimental research strategy was weak.

The degree to which class teachers used problem-solving and decision-making strategies, investigation, and small groups was moderate.

The degree to which class teachers used the Socratic dialogue strategy was high.

-There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the averages of teachers' answers to the questionnaire according to the academic qualification variable in favor of those with higher degrees.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the averages of teachers' answers to the questionnaire according to the years of experience variable, in favor of teachers with more than 10 years of experience.

-There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the averages of teachers' answers to the questionnaire depending on the training courses variable, in favor of teachers who followed training courses.

The research presented a set of proposals in light of the results, the most important of which are: holding training courses for class teachers on how to employ career approach strategies in education.

Keywords: Career entrance strategies - class teachers

مقدمة:

إن التطور المعرفي المتسارع والانفجار المعلوماتي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي أدى إلى إحداث تغيرات جذرية في جميع ميادين الحياة، وفي مقدمتها الميدان التربوي، إذ ظهرت تحديات حقيقية أمام العملية التعليمية وفرضت عليها ضرورة تطوير استراتيجياتها وطرائقها وأساليبها حتى تتماشى مع روح الحداثة والتجديد، وذلك لأنَّ أساليب التدريس التقليدية أصبحت عاجزة عن تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الضرورية للتكيف مع الحياة المتطورة والمتجددة باستمرار.

وبناءً على ذلك ظهرت الكثير من الاستراتيجيات والمداخل التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ واهتماماتهم من جهة، وتواكب التغيرات الطارئة في المجتمع من جهة أخرى، ولعل أبرزها الوظيفية والمدخل الوظيفي في التعليم، الذي ظهر كرد فعل على الأساليب التقليدية التي كانت سائدة في التدريس، والتي أهملت المتعلم بشكل كبير مركزة كل الاهتمام على المحتوى المعرفي وحشو عقول التلاميذ بالمعلومات دون توظيفها في الحياة (شحاته والسمان، 2018، 122).

ويقوم المدخل الوظيفي على أساس التعلم من خلال الخبرة المباشرة وتقديم المعارف والمهارات والقيم التي يحتاجها التلميذ في مواقف الحياة، وذلك من خلال عرض مشكلات حقيقية يسعى التلميذ لحلها، أو طرح تساؤل يفتح الآفاق أمام التلميذ للبحث والاستقصاء والتجريب من أجل التوصل إلى حل أو إحابة له، وهذا ما يساعد على انتقال أثر التعلم ويصبح ما تعلمه التلميذ ذا معنى وقيمة بالنسبة إليه.

كما يستند المدخل الوظيفي إلى أنّ التربية هي الحياة وليس إعداداً للحياة، وبالتالي يشعر التلاميذ بأنهم يقبلون على المادة الدراسية لأنها تعالج مشكلاتهم الحياتية الواقعية بشكل يساعدهم على اكتساب المفاهيم والقيم بلغة اجتماعية سهلة وبطريقة جيدة (أحمد والحنان، 2016، 411).

وفي المدخل الوظيفي يظهر المعلم والمتعلم في موقف إيجابي، حيث يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين للتعلم والحصول على المعرفة من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المعلم (السليتي والمقدادي، 2012، 1982).

ويضم المدخل الوظيفي مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التي تتضمن تقديم مشكلات حياتية واقعية للتلاميذ وتحقيق الأهداف المرغوبة لديهم من خلال الخبرات المباشرة كالتجريب الميداني والمجموعات الصغيرة والاستقصاء وحل المشكلات، كما تتزايد أهمية توظيف هذه الاستراتيجيات

في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إذ يكتسب التلاميذ في هذه المرحلة خبرات ومهارات ومعارف هامة وأساسية تبنى عليها المعارف التي يتم اكتسابها في المراحل التعليمية اللاحقة، وهذا ما يزيد من أهمية اكتساب التلاميذ لها بشكل وظيفي يساعدهم على ترسيخها في أذهانهم من خلال نقلها إلى مواقف الحياة العامة والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجههم، وبناءً على ذلك يسعى البحث الحالي إلى تعرّف درجة توظيف معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم.

1- مشكلة البحث:

تعنى مرحلة التعليم الأساسي بإكساب التلاميذ المعارف والمهارات العلمية والاجتماعية التي تعد الأساس للمراحل التعليمية اللاحقة وهذا ما يؤكد على أهمية استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجات واهتمامات التلاميذ في هذه المرحلة من ناحية وتساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة لديهم بالشكل الأمثل من ناحية أخرى.

وهذا ما أكدته العديد من المؤتمرات التربوية التي تناولت موضوع التدريس في مرحلة التعليم الأساسي ولعل أبرزها مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في دمشق 27-28 سبتمبر 2019 الذي أوصى بضرورة اعتماد طرائق التعلّم التفاعلي النشط والطرائق الكشفية في مختلف الأساليب التعليمية التعلّمية، وتوفير أنشطة تدفع المتعلم إلى المشاركة في بعض القضايا والمشكلات المجتمعية والتركيز على الأنشطة التي تنمي لديه المهارات العليا للتفكير.

ولكن الواقع الفعلي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لا يظهر ذلك، إذ لاحظت الباحثة من خلال عملها مشرفة على دروس التربية العملية وزياراتها المتكررة إلى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة أنّ الاعتماد الأساسي ما زال يقع على الاستراتيجيات التقليدية القائمة على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات ومطابقتها بحفظها واستظهارها، إلى جانب غياب التعليم الوظيفي في المدارس وعدم استخدام المدخل الوظيفي

في التعليم وهذا ما شكّل فجوة بين ما يكتسبه التلميذ في المدرسة وما يحتاجه في حياته العملية خارجها مما يقلل من قيمة ومعزى التعلم لديه ويضعف دافعيته إلى التعلم واكتساب المعارف والمهارات المطلوبة

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة استخدام استراتيجية المدخل الوظيفي في التعليم كدراسة أحمد (2008) ودراسة السليتي والمقدادي (2012) ودراسة ياسين (2015) ودراسة محمود (2018)، وكذلك توصيات المؤتمرات التربوية وملاحظات الباحثة الشخصية تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

• ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم؟

2- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية البحث التجريبي في التعليم؟
2. ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار في التعليم؟
3. ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الاستقصاء في التعليم؟
4. ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الحوار السقراطي في التعليم؟
5. ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية المجموعات الصغيرة في التعليم؟

3- أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي من الجوانب الآتية:

1. يعد موضوع البحث استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بضرورة اتباع الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تراعي ميول واهتمامات التلاميذ من جهة وتعددهم للحياة في المجتمع من جهة أخرى.

2. تسليط الضوء على أهمية المدخل الوظيفي ومزايا استراتيجياته في العملية التعليمية.
3. توفير معلومات للقائمين على وضع الدورات التدريبية للمعلمين حول درجة استخدامهم لاستراتيجيات المدخل الوظيفي من أجل زيادة التركيز عليها في الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين.
4. توفير أدوات بحثية تساعد الباحثين الآخرين عند التطرق لموضوع المدخل الوظيفي واستراتيجياته.

4- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم.
2. تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية البحث التجريبي في التعليم.
3. تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار في التعليم.
4. تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الاستقصاء في التعليم.
5. تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الحوار السقراطي في التعليم.
6. تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية المجموعات الصغيرة في التعليم.

5- فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

6- حدود البحث:

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2024/2023).

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة.

-**الحدود الموضوعية:** تم الاقتصار على تحديد درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي، وقد تناول البحث (5) استراتيجيات للمدخل الوظيفي (استراتيجية البحث التجريبي- استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار - استراتيجية الاستقصاء- استراتيجية الحوار السقراطي - استراتيجية المجموعات الصغيرة).

7- مصطلحات البحث:

المدخل الوظيفي:

هو المدخل القائم على تعليم المهارات والمعارف والسلوكيات للمتعلمين بغرض استخدامها داخل المدرسة وخارجها (حميدة،2009،34)

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه تقديم الخبرات التعليمية المرتبطة بالحياة الواقعية للتلميذ بهدف تعزيز قدرة التلميذ على توظيف المعارف والمهارات والقيم المكتسبة في المدرسة في المواقف

الحياتية اليومية بما يساعده على تعزيز المهارات الاجتماعية والقدرة على التواصل والمعايشة والاندماج مع المحيطين به.

أما استراتيجيات المدخل الوظيفي فتعرّفها الباحثة بأنها مجموعة من الإجراءات والطرائق والأساليب التي تقوم على استخدام المدخل الوظيفي من أجل تقديم الخبرات المباشرة للتلاميذ واكتسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة من خلال نشاط هم وفاعليتهم الذاتية وذلك بعرض مشكلات حقيقية يسعى التلميذ لحلها، أو طرح تساؤل يفتح الآفاق أمام التلميذ للبحث والاستقصاء والتجريب من أجل التوصل إلى حل أو إجابة له، وهذا ما يساعد على انتقال أثر التعلّم ويصبح ما تعلّمه التلميذ ذا معنى وقيمة بالنسبة إليه.

معلمي الصف: المعلمين العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يدرّسون المواد التعليمية للتلاميذ في الصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي.

8- الجانب النظري:

أولاً: مفهوم المدخل الوظيفي:

يعد المدخل الوظيفي من أهم المداخل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية واكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة، إلى جانب جعلهم قادرين على توظيف ما اكتسبوه بطريقة عملية في مواقف الحياة المختلفة والاستفادة منهم لتحسين جودة الحياة.

وينطلق المدخل الوظيفي من النزعة الوظيفية (Functionalism) وهي نظرية تقوم على وجوب دراسة الظواهر من حيث الوظيفة التي تؤديها وليس بنية تلك الظواهر، وفي علم النفس نزعة تنادي بضرورة اعتبار الأحداث العقلية وظائف يقوم بها الكائن الحي سعياً للتكيف وفقاً لمحيطه، وهي نزعة مضادة للنزعة البنائية (Structural Theory) والتي تهتم بدراسة البناء الشعوري كالإحساس والمشاعر دون الاهتمام بوظائف تلك الأبنية (باهي والأزهري، 2015، 345).

ويمكن تعريف المدخل الوظيفي بأنه برنامج تعليمي يركز على المعرفة والمهارات التي يحتاجها الفرد في حياته (شحاتة والنجار، 2003، 338).

وهو أحد المداخل التعليمية التي تهدف إلى تحقيق التواصل والتفاعل بين المتعلمين والواقع الحيائي الخارجي بما يتضمّنه من مشكلات وخبرات وذلك عن طريق المنهج بما يتضمّنه من معارف ومعلومات وقيم (أحمد والحنان، 2016، 416).

كما أنه تنظيم المحتوى التعليمي المقدم للمتعلمين على أساس المواقف والخبرات اليومية التي تواجههم في حياتهم اليومية (الجبوري وآخرين، 2017، 310).

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد خصائص مفهوم المدخل الوظيفي في النقاط الآتية:

- ✓ مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية المرتبطة بالحياة الواقعية للتلميذ.
- ✓ يهدف إلى تعزيز قدرة التلميذ على توظيف المعارف والمهارات والقيم المكتسبة في المدرسة في المواقف الحياتية اليومية.
- ✓ يساعد على تعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلميذ والقدرة على التواصل والمعايشة والاندماج مع المحيطين به.

ثانياً: أهمية المدخل الوظيفي:

يحدد محمد (2020، 264) أهمية استخدام المدخل الوظيفي في العملية التعليمية من خلال النقاط الآتية:

- يحقق التعلم من خلال المدخل الوظيفي مستوى تحصيلي أفضل للتلاميذ.
- يهدف إلى تعليم ذي معنى يهتم بالجانب العملي التطبيقي.

- تعويد التلاميذ على الاستقلالية والاعتماد على النفس أثناء التعلّم.
- إكساب التلاميذ مهارات التفاعل مع المشكلات التي يواجهونها.
- بقاء أثر التعلّم وانتقاله إلى مواقف أخرى مشابهة.

وترى الباحثة أن أهمية المدخل الوظيفي تتلخص في إزالة الحواجز السابقة بين المدرسة والمجتمع أو بين المدرسة والواقع، إذ أنه يساعد على تعزيز قدرة التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في المدرسة في حل المشكلات التي تواجههم خارجها مما يجعل التعلّم ذا معنى بالنسبة إليهم ويزيد من دافعيتهم وإقبالهم على التعلّم وهذا ما يؤثر إيجاباً على العملية التعليمية برمتها ويزيد من فرص تحقيق أهدافها.

ثالثاً: أهداف المدخل الوظيفي:

يمكن من خلال المدخل الوظيفي تحقيق مجموعة من الأهداف يحددها شحاته والسّمّان (2015، 126) على النحو الآتي:

- ✓ الاتصال بالخبرة الشخصية والانتقال منها إلى خبرات جديدة تجعل الطالب يشعر بقيمة ما يتعلّمه ويدركه بأنه يتعلّم شيئاً له وظيفة في حياته.
- ✓ التلاؤم الفعّال والتلازم بين المنهج والبيئة والربط الكامل بين المدرسة والحياة.
- ✓ أن يشعر المتعلم ويحس بقيمة العمل والمعرفة، ليكون عضواً فاعلاً عاملاً صالحاً في جماعته يتميز باعتناقه القيم الاجتماعية والأخلاقية.
- ✓ جعل كل ما تعلّمه المتعلّم داخل المدرسة له قيمته في المواقف الحياتية بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين.
- ✓ مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وذلك من خلال زيادة تجاربه شيئاً فشيئاً.

- ✓ عدم الاكتفاء بالدور السطحي في تطبيق البرامج المقررة، وجعل المدرسة صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الواقعية بحيث تتوافر فيها الفرص المواتية للحياة لتنمية ميوله ومواهبه.
 - ✓ تكوين فلسفة ومعنى ومغزى للحياة التي يحياها الطالب في المجتمع.
- ومما سبق تتضح الأهمية الكبرى للمدخل الوظيفي من خلال تنوع الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلاله، إذ يركّز هذا المدخل على اكتساب الخبرات المباشرة وحل المشكلات الواقعية وبالتالي انتقال أثر التعلّم إلى المواقف الحياتية وهذا ما يحقق نقلة نوعية في العملية التعليمية من خلال جعل المدرسة صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الواقعية خارجها.

رابعاً: مبادئ المدخل الوظيفي:

يستند المدخل الوظيفي إلى عدة مبادئ ينبغي مراعاتها عند توظيف هذا المدخل في العملية التعليمية، وأهم هذه المبادئ:

- ✓ اختيار المواد التعليمية وانتقائها من واقع حياة المتعلمين، وبما يناسب المواقف التعليمية الوظيفية المطلوبة لديهم.
- ✓ ضرورة أن تكون المادة المتعلّمة متدرّجة، سواء في عرض محتواها أو في طريقة تدريسها بحيث تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخبرات الطلاب في الحيلة العملية، كما تظهر في تلك الحياة فعلاً.
- ✓ اختيار المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين واهتماماتهم، وبحيث يلبي رغباتهم، ويتناسب مع ظروفهم وقدراتهم، ويكون له قيمة نفسية ووظيفية مباشرة من أجل إعداد الفرد للحياة.
- ✓ توجيه المحتوى والأنشطة التعليمية إلى التعلم الذاتي والبحث والاستقصاء الفردي.
- ✓ المشاركة الإيجابية النشطة من قبل المتعلمين.
- ✓ مساعدة المتعلم على فهم ما يتعلمه فهماً عميقاً، حيث لا ينتقل من موقف لآخر إلا إذا أُلّمّ إلماماً كبيراً بالتطبيقات العملية للموقف الأول (Mohan & Beckett, 2003, 67-60).

وفي هذا السياق ترى الباحثة أنه من أجل إنجاح المدخل الوظيفي وتحقيق الأهداف المبتغاة من توظيفه يجب اختيار المحتوى والأنشطة والوسائل والاستراتيجيات التعليمية في ضوء اهتمامات وحاجات التلاميذ بحيث تشبع رغباتهم وتنمي ميولهم ومواهبهم مع التركيز على فاعلية ونشاط التلميذ أثناء تطبيق المدخل الوظيفي وترك المجال واسعاً أمامه للتجريب والبحث والاستقصاء والتعلم الذاتي بعيداً عن التلقين والاستظهار.

سادساً: استراتيجيات المدخل الوظيفي:

اعتمدت الدراسات السابقة على استراتيجيات متنوعة في المدخل الوظيفي يمكن ذكر أهمها كما وردت في دراسة أحمد (2008) ودراسة السليتي والمقدادي (2012) ودراسة ياسين (2015) ودراسة محمود (2018) على النحو الآتي:

استراتيجية الاستقصاء: تعتمد هذه الاستراتيجية على استكشاف التناقض بين المعلومات أو القضايا المطروحة، أو استكشاف نقاط الغموض لحل مشكلة محددة، وتستند إلى حرص المتعلم على استجلاء الخلاف أو التناقض يدفعه إلى مزيد من الاستقصاء حتى يصل إلى حل الإشكالية التي سبق أن تحديدها.

استراتيجية البحث التجريبي: وفيها يقوم المتعلم بالإجابة على أربعة أسئلة هي: ماذا ألاحظ؟ كيف يمكن تفسير ما ألاحظه؟ بماذا أتنبأ على أساس ما ألاحظه؟ كيف أختبر تنبؤاتي؟ وفي ضوء النتيجة التي يصل إليها المتعلم يمكن أن يعيد تقييم تفسيره للظاهرة، فيدعم تفسيره الأصلي أو يعدّله أو يرفضه، وهذا هو المنهج العلمي في التفكير.

استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار: تقوم هذه الاستراتيجية على وجود بعض العقبات أمام تحقيق المتعلم لأهداف يسعى إليها، ومن ثم يتضمن سلوك حل المشكلات إجابة عن السؤال التالي: كيف أستطيع تخطي العقبات التي تواجهني؟ فأساس حل المشكلات تحقيق هدف في

وجود عائق ما أو ظروف غير مواتية، وفي هذه الاستراتيجية يجب على المتعلم أن يحدد المشكلة التي تواجهه، ويختبر الفروض الممكنة لحلها، وجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة ويختبر صحة الفروض في ضوء المعلومات التي جمعها، ليتوصل لحل للمشكلة.

استراتيجية الحوار السقراطي: تقوم هذه الاستراتيجية على المناظرة والنقاش المنطقي، ومن الأسئلة التي يمكن للقائم بالتدريس توجيهها للطلاب خلال تحاوره معهم حول أحد موضوعات المحتوى ما يلي: ماذا تقصد ب....؟ هل يمكنك أن تعطينا مثلاً لذلك؟ ما الافتراض أو المسلم الذي تستند إليه في هذه الفكرة؟ ما أسبابك في طرح هذا الكلام؟ ما البدائل الممكنة ل...؟ ما الذي نتوقع حدوثه؟.

استراتيجية المجموعات الصغيرة (التعلم التعاوني): تعتمد هذه الطريقة على عمل الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق غاية موحدة حيث يقوم المعلم بتقسيمهم لمجموعات صغيرة يتراوح عدد المشاركين في المجموعة الواحدة ما بين 2-6 طلاب، وتقوم كل مجموعة بأداء وظيفة تعليمية محددة، حيث يقوم كل طالب بالعمل الذي كُلف به، ومن ثم يتم تعميم النتائج على جميع الطلاب للاستفادة منها، ويؤدي العمل الجماعي إلى بناء جسر من الثقة بين الطلاب وتعويدهم على أسلوب التفاعل فيما بينهم، ويتطلب استخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة المناخ الملائم في الحجرة الدراسية والذي يسوده الاحترام المتبادل والدعم وتنمية مهارات البحث والنقصي والتعاون (حريري،،482).

ومن خلال ما سبق يتضح تنوع الاستراتيجيات التي يمكن أن يعتمد عليها المدخل الوظيفي من بحث تجريبي واستقصاء إلى حل المشكلات واتخاذ القرار والحوار السقراطي وانتهاءً بالمجموعات الصغيرة والتعلم التعاوني، ومن المهم هنا القول بأن ليس هناك استراتيجية أفضل من أخرى بل الأمر يعود إلى طبيعة الموقف أو الخبرة المطلوب تحقيقها لدى التلميذ وكذلك الإمكانيات المتاحة وخبرة المعلم وتقديره للأمور، إذ أن ذلك كله يسهم في اختيار هذه لاستراتيجية أو تلك، كما أنه

يمكن للمعلم دمج استراتيجيتين أو أكثر في الدرس الواحد، كما يجب الإشارة إلى القاسم المشترك بين جميع الاستراتيجيات السابقة هو الاعتماد على نشاط التلميذ وفاعليته ومراعاة اهتماماته وحاجاته في تنظيم تعلمه بالإضافة إلى واقعية التعليم والاعتماد على الخبرات المباشرة والمشكلات الحقيقية الموجودة خارج المدرسة، وهذا هو جوهر المدخل الوظيفي.

9- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المحلية:

دراسة أسعد (2015) بعنوان: تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور الوظيفية في تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مقارنة مع الطرائق والأساليب التي يتم اتباعها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية وتطبيق قبلي وبعدي للأدوات المتمثلة في الاختبارات التحصيلية لكل مهارة المهارات اللغوية (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، وقد بلغ عدد أفراد العينة (24) طالباً وطالبة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمدرسة الباكستانية الخاصة، وقد أوضحت النتائج فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس اللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتفوقها بشكل واضح على الطرائق التقليدية التي درست بها المجموعة الضابطة.

دراسة العمارين (2018) بعنوان: أثر تعليم الرياضات وظيفياً لتلامذة الصف الرابع الأساسي في التحصيل الدراسي واتجاهاتهم نحوه-دراسة تجريبية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر تعليم الرياضات وظيفياً لتلامذة الصف الرابع الأساسي في التحصيل الدراسي واتجاهاتهم نحوه، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي، بتصميم المجموعتين

ضابطة وتجريبية وتطبيق قبلي وبعدي للأدوات المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات، وقد تكونت العينة من (133) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الأساسي موزعين على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد أوضحت النتائج الأثر الإيجابي وفاعلية الطريقة الوظيفية في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وتنمية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات بالإضافة إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الطريقة الوظيفية لدى التلاميذ.

ثانياً: الدراسات العربية:

دراسة سليتي والمقدادي (2012) في الأردن بعنوان: أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية وتطبيق قبلي وبعدي للأدوات المتمثلة باختبار لمهارات القراءة الناقدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي موزعين على المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة تعزى لأثر طريقة التدريس وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية (البرنامج التعليمي).

دراسة تميم (2020) في مصر بعنوان: فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التنوّ اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التنوّ اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي ، وتمثلت الأدوات بقائمة بمهارات التنوّ اللغوي وبطاقة ملاحظة واختبار لمهارات التنوّ اللغوي لتلاميذ المرحلة

الابتدائية، وقد تم تطبيق الأدوات السابقة على عينة مكونة من (30) وقد كشفت النتائج عن فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارات التتور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

دراسة لي (Li,2018) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: **توظيف المدخل الوظيفي في رفع كفاءة تعلم اللغة الانكليزية**

A Resource-Oriented Functional Approach to English Language Learning.

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية توظيف المدخل الوظيفي في رفع كفاءة تعلم الطلاب الصينيين للغة الانكليزية من خلال التعرّف على خبرات الطلاب السابقة والمتعلقة باستراتيجيات تعلمهم للغتهم الأم، وقد تم التطبيق على (20) طالباً يدرسون اللغة الانكليزية كلغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما جرى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أشارت النتائج إلى أنه يمكن توظيف المدخل الوظيفي لتعلم اللغة الانكليزية كلغة أجنبية من خلال التعرّف على خبرات الطلاب السابقة في استراتيجيات تعلمهم للغتهم الأم.

دراسة سويرزين و ريمير (Swierzbins & Reimer,2019) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: **فاعلية مقرر قائم على المدخل الوظيفي في تصورات المعلمين حول القواعد**

The Effects of a Functional Linguistics-Based Course on Teachers' Beliefs about Grammar

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر مقرر قائم على المدخل الوظيفي في تصورات المعلمين حول استخدامهم للمدخل الوظيفي في تدريس القواعد، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي حيث

تم تطبيق المقرر على (40) معلماً للغة الانكليزية أثناء الخدمة، وقد أوضحت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين المتدربين حول استخدام المنهج الوظيفي في تدريس القواعد.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

-يتقاطع البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول موضوع المدخل الوظيفي، وإن سعت غالبية الدراسات السابقة إلى تعرّف فاعلية هذا المدخل في تنمية جوانب محددة كتصورات المعلمين حول استخدامه في تدريس القواعد في دراسة سويرزين و ريمير (Swierzbin & Reimer,2019)، والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات في دراس العمارين (2018)، و كفاءة تعلم اللغة الانكليزية في دراسة لي (Li,2018)، و مهارات التتور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دراسة تميم (2020)، ومهارات القراءة الناقدة في دراسة دراسة سليتي والمقدادي (2012)، ومهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في دراسة أسعد (2015)، أما البحث الحالي فيهدف إلى تعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي.

-يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في المنهج البحثي إذ اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي في حين استخدمت الدراسات السابقة المنهج التجريبي.

-يختلف البحث الحالي عن دراسة سليتي والمقدادي (2012) ودراسة أسعد (2015) ودراسة العمارين (2018) ودراسة سويرزين و ريمير (Swierzbin & Reimer,2019) ودراسة تميم (2020) في الأدوات إذا استخدمت هذه الدراسات الاختبارات التحصيلية والمقاييس أما البحث الحالي يستخدم الاستبانة وهو بذلك يتفق مع دراسة لي (Li,2018).

-يتفق البحث الحالي مع دراسة سويرزين و ريمير (Swierzbins & Reimer,2019) في تطبيقه على عينة من المعلمين في حين يختلف في ذلك مع الدراسات الأخرى التي تم تطبيقها على المتعلمين.

-وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة الجانب النظري للبحث الحالي وإعداد الأدوات (الاستبانة)، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

10- إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

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

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الصف (معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) في مدينة القطيفة والبالغ عددهم /200/ معلماً ومعلمة حسب الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في ريف دمشق لعام /2023-2024/، أما عينة البحث فقد تكوّنت من /84/ معلماً ومعلمة من معلمي الصف في مدينة القطيفة، أي ما يمثل /42%/ من حجم المجتمع الأصلي، وتم سحبهم بطريقة عشوائية بسيطة إذ تمت كتابة أسماء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القطيفة على قصاصات ورقية ثم السحب من هذه القصاصات، وقد تم توزيع

الاستبانة على معلمي المدارس التي وقع عليها الاختيار، والجدول الآتي يوضح خصائص أفراد عينة البحث:

الجدول (1): توزع أفراد العينة على متغيرات البحث:

المتغير	المستويات	العدد
المؤهل العلمي	شهادة ثانوية	15
	إجازة جامعية	48
	دراسات عليا	21
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29
	5-10 سنوات	36
	أكثر من 10 سنوات	19
الدورات التدريبية	اتبع دورة تدريبية	65
	لم يتبع دورة تدريبية	19
العدد الكلي		84

ثالثاً: تصميم أدوات البحث:

تتمثل أداة البحث في:

-استبانة استراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم.

وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفق الآتي:

1- تحديد الهدف من الاستبانة:

تم إعداد الاستبانة لتعرّف درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم.

2- مصادر إعداد الاستبانة:

تم تصميم الاستبانة استناداً لبعض الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات المدخل الوظيفي كدراسة أحمد (2008) ودراسة السليتي والمقدادي (2012) ودراسة ياسين (2015) ودراسة محمود (2018).

3- الصورة الأولية للاستبانة:

تتكون الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

القسم الأول يشتمل على البيانات الأساسية لأفراد العينة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، والقسم الثاني يتكون من محاور الاستبانة الخمسة (استراتيجية البحث التجريبي - استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار - استراتيجية الاستقصاء - استراتيجية الحوار السقراطي - استراتيجية المجموعات الصغيرة) ويندرج تحت هذه المحاور (40) بنداً فرعياً، وقد تم اعتماد على مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (بدرجة مرتفعة جداً - بدرجة مرتفعة - بدرجة متوسطة - بدرجة منخفضة - بدرجة منخفضة جداً) وقد تم التحقق من صدقها وثباتها وفق الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

-**صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضها على (5) من المحكمين المختصين في كلية التربية بجامعة البعث ، بغية تحديد مدى مناسبة الاستبانة

لتحقيق الهدف من البحث، والدقة اللغوية للعبارة، وقد تراوحت نسب الاتفاق على عبارات الاستبانة ما بين (80%-100%) وبالتالي لم يتم حذف إي عبارة وكانت أبرز التعديلات إعادة صياغة بعض العبارات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2) أمثلة عن تعديلات السادة المحكمين على عبارات الاستبانة:

العبرة بعد التعديل	العبرة قبل التعديل
أدرّب التلاميذ على آداب الحوار والمناقشة.	أدرّب التلاميذ على الاستماع الجيد لبعضهم البعض
أعمل على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ من خلال التجربة الميدانية والخبرة المباشرة.	أعمل على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ من خلال التجربة الميدانية والخبرة المباشرة.
أنمي لدى التلاميذ المهارات الاجتماعية اللازمة لاستراتيجية المجموعات الصغيرة كالتواصل الإيجابي والتفاعل والقيادة واتخاذ القرار...	أنمي لدى التلاميذ المهارات الاجتماعية كالتواصل الإيجابي والتفاعل والقيادة واتخاذ القرار...
أقيم عمل جميع المجموعات بعد انتهاء الوقت المحدد.	أناقش المجموعات في عملها بعد انتهاء الوقت المحدد.

-**الصدق البنوي:** تم التحقق من الصدق البنوي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) معلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعلم الأساسي في مدينة القطيفة من خارج عينة البحث، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واستخدمت الباحثة لذلك برنامج spss.

الجدول (3): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.67	9	**0.65.	17	**0.54	25	**0.56	33	**0.78
2	**0.61	10	**0.84	18	**0.78	26	**0.79	34	**0.81
3	**0.65	11	**0.60	19	**0.80	27	**0.81	35	**0.76
4	**0.69	12	**0.63	20	**0.68	28	**0.86	36	**0.61
5	**0.71	13	**0.64	21	**0.71	29	**0.69	37	**0.70
6	**0.56	14	**0.59	22	**0.59	30	**0.59	38	**0.57
7	**0.77	15	**0.71	23	**0.75	31	**0.80	49	**0.73
8	**0.73	16	**0.72	24	**0.81	32	**0.82	40	**0.76

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.54 و 0.84) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (4): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.79	9	**0.61	17	**0.55	25	**0.59	33	**0.86
2	**0.62	10	**0.74	18	**0.72	26	**0.75	34	**0.81
3	**0.63	11	**0.80	19	**0.84	27	**0.82	35	**0.79
4	**0.61	12	**0.69	20	**0.53	28	**0.81	36	**0.60

درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم في مدينة القطيفة

**0.79	37	**0.63	29	**0.72	21	**0.63	13	**0.70	5
**0.59	38	**0.56	30	**0.57	22	**0.56	14	**0.59	6
**0.71	49	**0.81	31	**0.75	23	**0.71	15	**0.70	7
**0.79	40	**0.83	32	**0.87	24	**0.73	16	**0.76	8

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تتراوح ما بين (0.53 و 0.86) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5) معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها:

المحاور	معاملات الارتباط
استراتيجية البحث التجريبي	**0.81
استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار	**0.86
استراتيجية الاستقصاء	**0.85
استراتيجية الحوار السقراطي	**0.83
استراتيجية المجموعات الصغيرة	**0.82

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى الصدق البنوي للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

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

الجدول (6) معاملات ثبات الاستبانة ككل ومحاورها الفرعية:

المحاور	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
استراتيجية البحث التجريبي	7	0.85	0.86
استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار	9	0.87	0.88
استراتيجية الاستقصاء	6	0.90	0.91
استراتيجية الحوار السقراطي	9	0.84	0.86
استراتيجية المجموعات الصغيرة	9	0.86	0.87
الاستبانة ككل	40	0.94	0.95

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

3- الصورة النهائية للاستبانة:

قامت الباحثة بترتيب فقرات الاستبانة بصورتها النهائية وأصبحت جاهزة للاستخدام بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين، حيث أصبحت تتألف من (5) محاور رئيسية يندرج تحتها (40) بنداً فرعياً، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (7) توزع عبارات استبانة استراتيجيات المدخل الوظيفي على محاورها:

المحاور:	عدد العبارات	أرقام العبارات
استراتيجية البحث التجريبي	7	7-1
استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار	9	16-8
استراتيجية الاستقصاء	6	22-17
استراتيجية الحوار السقراطي	9	31-23
استراتيجية المجموعات الصغيرة	9	40-32
المجموع	40	40-1

وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، بحيث تقدر الدرجات وفق الآتي:

بدرجة مرتفعة جداً: (5) درجات

بدرجة مرتفعة: (4) درجات

بدرجة متوسطة: (3) درجات

بدرجة منخفضة: درجتان

بدرجة منخفضة جداً: درجة واحدة

وبذلك تصبح أدنى درجة في الاستبانة = $40 \times 1 = 40$

أما أعلى درجة في الاستبانة = $40 \times 5 = 200$

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم الاعتماد على برنامج Spss لتحليل النتائج إحصائياً، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
2. الأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وفق القانون الآتي:

$$\text{المتوسط الحسابي} = 100 \div 5$$

3. معامل الارتباط (R) لحساب الصدق البنوي للاستبانة.
4. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانة.
5. اختبار T-test للمجموعات المستقلة لتعرف دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.
6. اختبار One-Way Anova لتعرف دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

11- نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم؟

- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة ككل، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:
- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (4=1-5)
 - حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في الاستبانة (0.80=5÷4)
 - إضافة طول الفئة لأصغر قيمة في الاستبانة (1.80=1+0.80).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية للإجابات على عبارات الاستبانة وفق الجدول الآتي:

الجدول (8) تقدير الإجابات على الاستبانة:

المستويات	المتوسطات	التقييم
المستوى الأول	1-1.80	منخفض جداً
المستوى الثاني	1.81-2.60	منخفض
المستوى الثالث	2.61-3.40	متوسط
المستوى الرابع	3.41-4.20	مرتفع
المستوى الخامس	4.21-5	مرتفع جداً

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابات المعلمين أفراد العينة على الاستبانة ككل:

الاستبانة ككل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
	2.94	0.20	58.8%	متوسط

يتضح من الجدول (9) أن درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على الاستبانة ككل (2.93) هو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، ويمكن أن يعود ذلك إلى ضعف تدريب المعلمين على طريقة تطبيق المدخل الوظيفي واستراتيجياته في مرحلة ما قبل الخدمة أثناء

الدراسة في كليات التربية، الأمر الذي أدى إلى قلة إلمام معلمي الصف بالمدخل الوظيفي واستراتيجياته، وضعف الوعي بمزاياه وأهمية توظيف استراتيجياته في العملية التعليمية بالإضافة إلا اعتماد معظم المعلمين على الطريقة التقليدية التي تعتبر من أسهل الطرائق في التطبيق وأكثرها ملاءمة لوقت الحصة وطبيعة المناهج الدراسية.

ثانياً: الإجابة عن الأسئلة الفرعية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية البحث التجريبي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية البحث التجريبي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية البحث التجريبي:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
1	أعمل على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ من خلال التجربة الميدانية والخبرة المباشرة.	2.30	0.51	46%	منخفض
2	أتيح الفرصة أمام التلاميذ لإجراء الاختبارات والقيام بالتجارب من أجل اكتشاف حلول للمشكلات التي يواجهونها.	2.5	0.50	50%	منخفض
3	أستفيد من البيئة المحلية لإكساب التلاميذ خبرات على أرض الواقع.	2.42	0.79	48.4%	منخفض

4	أشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه داخل الصف أو المختبر في المواقف الواقعية للبيئة المحلية.	2.23	0.42	%44.6	منخفض
5	أشجع التلاميذ على الاستفادة من خبراتهم السابقة في اكتساب معارف جديدة.	2.40	0.58	%48	منخفض
6	أحرص على نشاط وفاعلية التلاميذ أثناء اكتساب الخبرات العملية.	2.23	0.61	%44.6	منخفض
7	أوجه التلاميذ إلى التعلم من الأخطاء التي يقعون فيها والنجاحات التي يحققونها.	2.35	0.48	%47	منخفض
محور استراتيجية البحث التجريبي:		2.35	0.20	%47	منخفض

يتضح من الجدول (10) أن درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية البحث التجريبي جاءت بدرجة منخفضة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على محور استراتيجية البحث التجريبي (2.35) وهو يقع ضمن المستوى الثاني الذي يشير إلى التقدير المنخفض، كما يلاحظ أنّ جميع العبارات التي تنتمي لمحور استراتيجية البحث التجريبي جاءت بدرجة منخفضة، وقد يعود ذلك إلى قلة الإمكانيات والوسائل التي يتطلبها تطبيق استراتيجية البحث التجريبي بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى وقت طويل قد لا يسمح به وقت الدوام المدرسي بالإضافة إلى أنها تتطلب مهارات عالية من قبل التلميذ للبحث وإجراء التجارب ومن المعلم لإدارة وتوجيه عملية البحث والتجريب وهذا ما يسبب عزوف المعلمين عن استخدام هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية.

السؤال الثاني: ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
8	أطرح على التلاميذ مشكلات واقعية متنوعة.	3.04	0.53	60.8%	متوسط
9	أستفيد من استراتيجية حل المشكلات في إثارة انتباه التلاميذ والتمهيد لموضوع الدروس.	3.07	0.80	61.4%	متوسط
10	أنمي لدى التلاميذ الدافعية لمواجهة المشكلات وحلها.	3.33	0.94	66.6%	متوسط
11	أوجه التلاميذ إلى تحديد المشكلة من خلال توضيح أبعادها ومكوناتها الأساسية.	2.92	0.70	58.4%	متوسط
12	أساعد التلاميذ في تحديد مصادر المعلومات المرتبطة بالمشكلة وسبل الحصول عليها.	3.09	1.09	61.8%	متوسط
13	أساعد التلاميذ على تحديد البدائل الممكنة للحل.	3.10	1.15	62%	متوسط

14	أشجع التلاميذ على توليد المزيد البدائل الإبداعية.	2.85	0.67	57%	متوسط
15	أناقش التلاميذ في سلبيات وإيجابيات كل واحد من البدائل المطروحة.	3.16	0.97	63.2%	متوسط
16	أساعد التلاميذ على اختيار أفضل البدائل المطروحة.	3.23	1.13	64.6%	متوسط
محور استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار:					
		3.09	0.28	61.8%	متوسط

يتضح من الجدول (11) أن درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على محور استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار (3.09) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، كما يُلاحظ أنّ جميع العبارات التي تنمي لمحور استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى قلة وعي المعلمين بأهمية تعليم التلاميذ من خلال طرح المشكلات الواقعية عليهم ودفع للبحث والتقصي من أجل حلها، بالإضافة إلى ضعف امتلاك المعلمين للمهارات اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجية بالشكل الصحيح.

السؤال الثالث: ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الاستقصاء في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية الاستقصاء ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية الاستقصاء:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
17	أطرح على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ليبحثوا عن إجابات وحلول لها بأنفسهم.	2.90	0.84	58%	متوسط
18	أعمل على تنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى التلاميذ من أجل الوصول إلى إجابات للأسئلة المطروحة.	2.33	0.47	46.6%	منخفض
19	أعمل على تنمية مهارات التفكير اللازمة للاستقصاء لدى التلاميذ (التفكير الإبداعي-التفكير الناقد..).	2.52	0.76	50.4%	منخفض
20	أنمي لدي التلاميذ حب الاستطلاع والاكتشاف والمعرفة.	2.83	1.07	56.6%	متوسط
21	أوجه التلاميذ إلى استثمار المعلومات المستقاة من البيئة المحلية في اكتشاف حلول وإجابات للأسئلة المطروحة.	2.76	0.61	55.2%	متوسط
22	أدرب التلاميذ على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المستندة إلى الأدلة والمعلومات الصحيحة.	3.26	0.90	65.2%	متوسط
محور استراتيجية الاستقصاء:		2.76	0.28	55.2%	متوسط

يتضح من الجدول (12) أن درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الاستقصاء جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على محور استراتيجية الاستقصاء (2.76) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الهرفي (2023) التي أوضحت أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجية الاستقصاء جاءت بدرجة

متوسطة، وقد يعود ذلك إلى صعوبة تطبيق استراتيجية الاستقصاء في جميع المواد الدراسية بالإضافة إلى احتياجها لوقت طويل ومستويات تحصيلية مرتفعة قد لا تتوفر لدى جميع التلاميذ وهذا ما يجعل المعلمين يبتعدون عن استخدام استراتيجية الاستقصاء في بعض الأحيان، كما يلاحظ من الجدول (12) أنَّ جميع عبارات محور الاستقصاء جاءت بدرجة متوسطة ما عدا عبارتي (أعمل على تنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى التلاميذ من أجل الوصول إلى إجابات للأسئلة المطروحة) و(أعمل على تنمية مهارات التفكير اللازمة للاستقصاء لدى التلاميذ (التفكير الإبداعي-التفكير الناقد...)) فقد حازتا على تقدير منخفض وقد يعود ذلك إلى احتياج تنمية مهارات البحث الذاتي ومهارات التفكير لدى التلاميذ إلى مهارات تدريسية إبداعية عالية ووقت طويل وجهد كبير وخبرة واسعة من المعلمين، وهذا ما قد لا يتوفر لدى جميع المعلمين.

السؤال الرابع: ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الحوار السقراطي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية الحوار السقراطي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية الحوار السقراطي:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
23	أحوّل موضوع الدرس إلى مادة للحوار والمناقشة.	3.80	0.59	76%	مرتفع
24	أدرّب التلاميذ على آداب الحوار والمناقشة.	3.61	0.79	72.2%	مرتفع

25	أراعي التسلسل المنطقي في طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار.	3.52	0.85	70.4%	مرتفع
26	أفتح المجال أمام جميع التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأي.	3.59	0.85	71.8%	مرتفع
27	أحرص على عدم وقوع أي إشكالات بين التلاميذ ناتجة عن الاختلاف في الآراء.	3.42	0.98	68.4%	مرتفع
28	أحرص على توفير جو هادئ ومريح أثناء الحوار.	3.45	0.84	69%	مرتفع
29	أشجع التلاميذ على الحوار والمناقشة من خلال كلمات التعزيز الإيجابية.	3.47	0.88	69.4%	مرتفع
30	أعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وبإجاباتهم.	3.51	0.88	70.2%	مرتفع
31	أتجنب النقد السلبي لإجابات التلاميذ أو السخرية من إجاباتهم.	3.46	0.91	69.2%	مرتفع
محور استراتيجية الحوار السقراطي:		3.54	0.29	70%	مرتفع

يتضح من الجدول (13) أن درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية الحوار السقراطي جاءت بدرجة مرتفعة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على محور استراتيجية الحوار السقراطي (3.54) وهو يقع ضمن المستوى الرابع الذي يشير إلى التقدير المرتفع، كما يُلاحظ أنَّ جميع العبارات التي تنمي لمحور استراتيجية الحوار السقراطي جاءت بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الهرفي (2023) التي أوضحت أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجية المناقشة والحوار جاءت بدرجة ضعيفة.

وقد يعود ذلك إلى سهولة تطبيق استراتيجية الحوار السقراطي بالنسبة للمعلم كما أنها لا تحتاج إلى مهارات عالية من قبل المعلم أو التلميذ، بالإضافة إلى أنها تتناسب غالبية المواد الدراسية ولا

تحتاج إلى وقت طويل أو وسائل غير متاحة في المدارس لتطبيقها، وهذا ما يسبب إقبال غالبية المعلمين على حوار ومناقشة التلاميذ أثناء تنفيذ الدروس داخل الصف الدراسي.

السؤال الخامس: ما درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية المجموعات الصغيرة في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية المجموعات الصغيرة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات المعلمين أفراد العينة على عبارات محور استراتيجية المجموعات الصغيرة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير
32	أقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من (2-5) تلاميذ من أجل التعلم وإنجاز المهام.	2.92	0.63	58.4%	متوسط
33	أحرص على أن تكون المجموعات غير متجانسة بحيث تضم مستويات وقدرات مختلفة من التلاميذ.	3.02	0.83	60.4%	متوسط
34	أوزع المهام على أفراد المجموعات (قائد المجموعة - المقرر - المنظم...)	3.23	0.97	64.6%	متوسط
35	أشرح المهام التعاونية المطلوب إنجازها بدقة ووضوح.	2.73	0.76	54.6%	متوسط

متوسط	59%	1.13	2.95	36	أدرب التلاميذ على مبادئ العمل التعاوني (الاعتماد المتبادل الإيجابي- المسؤولية الفردية- النجاح المشترك....)
متوسط	60.4%	1.19	3.02	37	أنمي لدى التلاميذ المهارات الاجتماعية اللازمة لاستراتيجية المجموعات الصغيرة كالتواصل الإيجابي والتفاعل والقيادة واتخاذ القرار...
متوسط	54.6%	0.73	2.73	38	أهيئ الجو للعمل التعاوني بين التلاميذ (تنظيم جلوس التلاميذ- توفير جو مريح أثناء عمل المجموعات..)
متوسط	60.8%	1.05	3.04	39	أقيّم عمل المجموعات الصغيرة من خلال الملاحظة المباشرة أثناء قيامهم بأداء العمل وتسجيل الأخطاء والسلبيات
متوسط	61.6%	1.09	3.08	40	أقيم عمل جميع المجموعات بعد انتهاء الوقت المحدد.
متوسط	59.4%	0.24	2.97	محور استراتيجية المجموعات الصغيرة:	

يتضح من الجدول (14) أن درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجية المجموعات الصغيرة جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ متوسط إجاباتهم على محور استراتيجية المجموعات الصغيرة (2.97) وهو يقع ضمن المستوى الثالث الذي يشير إلى التقدير المتوسط، كما يُلاحظ أنَّ جميع العبارات التي تنتمي لمحور استراتيجية المجموعات الصغيرة جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن استراتيجية المجموعات الصغيرة على الرغم من فوائدها الكثيرة إلا أنها تسبب بعض الفوضى في الصف أثناء عمل المجموعات وهذا ما لا يحبذه كثير من المعلمين كما أنها تتيح الفرصة أمام التلميذ ذي المستوى التحصيلي المنخفض لاعتماد السلبي على التلميذ ذي المستوى التحصيلي المرتفع من أجل القيام بالأعمال والمهام، بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى إعادة تنظيم

غرفة الصف لتتناسب عمل المجموعات وهذا ما يسبب بهدر بعض الوقت المحسوب من الحصّة الدراسية، مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن تطبيق استراتيجية المجموعات الصغيرة في بعض الأحيان.

ثالثاً: اختبار صحة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (One-Way Anova) باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في المستويات الثلاثة التالية (شهادة ثانوية، إجازة جامعية، دراسات عليا دبلوم فما فوق)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شهادة ثانوية	15	108.13	3.99
إجازة جامعية	48	118.83	4.49
دراسات عليا	21	129.52	3.51
الكلي	84	119.59	8.47

الجدول (16) نتائج اختبار One-Way Aova لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً
لمتغير المؤهل العلمي:

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig	القرار
بين المجموعات	4068.6	2	2034.3	87.20	0.00	دال
داخل المجموعات	1889.63	81	23.32			
الكلي	5958.23	83				

يتضح من الجدول (16) أن قيمة الدالة $(F) = (87.20)$ وقيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} = (0.00)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (17) نتائج اختبار شيفيه لاتجاهات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على
الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

المتغير المستقل	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	متوسط الفروق I- (J)	الخطأ المعياري	قيمة (Sig)	القرار
استراتيجيات المدخل الوظيفي	شهادة ثانوية	إجازة جامعية	-10.7-	1.42	0.00	دال
	دراسات عليا		-21.39-	1.63	0.00	دال

دال	0.00	1.42	10.7	شهادة ثانوية	إجازة جامعية
دال	0.00	1.26	-10.69	دراسات عليا	
دال	0.00	1.63	21.39	شهادة ثانوية	دراسات عليا
دال	0.00	1.26	10.69	إجازة جامعية	

يتضح من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين حملة الشهادة الثانوية والمعلمين حملة الإجازة الجامعية لصالح المعلمين حملة الإجازة الجامعية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين حملة الشهادة الثانوية المعلمين حملة الشهادات العليا وما فوق لصالح المعلمين حملة الشهادات العليا، ووجود فروق بين المعلمين حملة الإجازة الجامعية المعلمين حملة الشهادات العليا لصالح المعلمين حملة الشهادات العليا.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الهرفي (2023) التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين للاستراتيجيات الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن أن تعود هذه الفروق إلى أن المعلمين الذين يحملون شهادات أكاديمية أعلى قد اكتسبوا خبرات تدريسية أكبر من خلال المقررات الدراسية التي درسوها والدروس العملية التي قدموها والخبرات التي اكتسبوها من ذوي الخبرة في مجال التدريس (أعضاء الهيئة التدريسية ومشرفي التربية العلمية)، وبالتالي تتزايد معرفتهم بأهم الاستراتيجيات الحديثة ومزايا تطبيقها وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وهذا ما يعزز استخدامهم لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التدريس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (Oneway Anova) باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المستويات الثلاثة التالية (أقل من 5 سنوات، بين 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	29	111.34	4.61
بين 5 - 10 سنوات	36	121.58	6.48
أكثر من 10 سنوات	19	128.42	4.03
الكلي	84	119.59	8.47

الجدول (19) نتائج اختبار One-Way Aova لإجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig	القرار
بين المجموعات	3596.3	2	1798.15	16.66	0.00	دال
داخل المجموعات	2361.93	81	29.16			

				83	5958.23	الكلي
--	--	--	--	----	---------	-------

يتضح من الجدول (19) أن قيمة الدالة $(F) = (16.66)$ وقيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} = (0.00)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Schffe) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (20) نتائج اختبار شيفيه لاتجاهات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

المتغير المستقل	سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق I- (J)	الخطأ المعياري	قيمة (Sig)	القرار
استراتيجيات المدخل الوظيفي	أقل من (5) سنوات	بين (10-5) سنوات	-10.23-	1.34	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-17.07-	1.59	0.00	دال
	بين (10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	10.23	1.34	0.00	دال
		أكثر من (10) سنوات	-6.83-	1.53	0.00	دال
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	17.07	1.59	0.00	دال
		بين (10-5) سنوات	6.83	1.53	0.00	دال

يتضح من الجدول (20) وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمين من ذوي الخبرة بين (10-5) سنوات لصالح المعلمين من ذوي الخبرة بين (10-5) سنوات،

ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات والمعلمين من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، ووجود فروق بين المعلمين من ذوي الخبرة بين (5-10) سنوات والمعلمين من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لصالح المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

ويمكن أن يعود ذلك إلى أنّ الخبرة التدريسية الطويلة تكسب المعلم المهارة الكافية التي تمكنه من اختيار أفضل استراتيجيات المدخل الوظيفي التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس من جهة وتلائم ميول واهتمامات التلاميذ من جهة أخرى، كما أن الخبرة الطويلة تكسب المعلم المهارات الكافية لتخطيط وتنفيذ استراتيجيات المدخل الوظيفي التي يمكن أن يفتقر لها المعلم ذو الخبرة التدريسية القليلة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج Spss لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (21) دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة من المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية على الاستبانة:

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة Sig	القرار
الاستبانة	65	120.58	7.84	82	2.01	0.04	دال
اتبع دورات تدريبية							

				9.82	116.21	19	لم يتبع دورات تدريبية	
--	--	--	--	------	--------	----	--------------------------	--

يتضح من الجدول (21) أن قيمة الدالة Sig في الاستبانة (0.04) وهي أصغر من قيمة المستوى الدلالة (0.05) ما يعني وجود فرق بين المتوسطات، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وهذه الفروق لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين تزودهم بأهم الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجيات المدخل الوظيفي، كما أنها تعمل على تنمية مهارات المعلمين في التخطيط والتنفيذ لتطبيق استراتيجيات المدخل الوظيفي وإنجاحها في العملية التعليمية.

12- المقترحات:

1. زيادة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم وبخاصة استراتيجية البحث التجريبي.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي الصف حول كيفية توظيف استراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم.
3. تضمين دليل معلمي الصف تعريفاً بالمدخل الوظيفي واستراتيجياتي وخطوات تطبيقها.
4. تأكيد موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خلال زيارتهم الدورية إلى المدارس على ضرورة استخدام المعلمين لاستراتيجيات المدخل الوظيفي وشرح أهميتها وخطوات تطبيقها لهم.
5. إجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول استراتيجيات المدخل الوظيفي وفعاليتها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمراحل التعليمية الأخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، أحمد، والحنان، طاهر. (2016). التعلّم القائم على أبعاد المدخل الوظيفي في تدريس الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية مهارة إدارة الأزمات والوعي بالأمن القومي الشامل لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17(2)، 441-407.

أحمد، وائل. (2008). أثر المدخل "الفكري. الوظيفي. اللغوي" في تنمية مهارات التواصل باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حلوان.

أسعد، داليا. (2015). تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

باهي، مصطفى، والأزهري، منى. (2015). معجم المصطلحات التربوية: التربية العامة والتربية الخاصة. مكتبة الأنجلو المصرية.

تميم، عبد الله. (2020). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التتوّر اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية*، 36(1)، 74-42.

الجبوري، عارف، والنجار، أسعد، ورهيف، حسين. (2017). تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية*، 31(31)، 337-306.

حريري، محمود. (2020). المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مهارة التحدّث أنموذجاً). *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية*. 1(1)، 488-475.

- حميدة، السيد. (2019). تصميم برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية سلوكيات الأمن والسلامة. *المجلة التربوية*، 62(3)، 25-83.
- درويش، محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- السليتي، فراس، ومقدادي، فؤاد. (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 26(9)، 1980-2006.
- شحاته، حسن، والسّمّان، مروان. (2015). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية من التنظير إلى التطبيق*. الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- العمارين، ولاء. (2018). أثر تعليم الرياضات وظيفياً لتلامذة الصف الرابع الأساسي في التحصيل الدراسي واتجاهاتهم نحوه-دراسة تجريبية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- محمد، حجاج. (2020). برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي لتنمية بعض مهارات أحكاك تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة التربوية*. (80)، 294-238.

محمود، محمد فاروق. (2019). برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية. مجلة دراسات في التربية وعلم النفس، (105)، 141-178.

الهرفي، ريم. (2023). درجة ممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة لمعلمي الأحياء من وجهة نظرهم في مديرية تربية لواء الموقر. مجلة جامعة البعث، 45(34)، 11-48.

ياسين، نادية. (2015). برنامج مقترح في الاستماع قائم على المدخل الوظيفي وأثره في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنيا.

المراجع الأجنبية:

Li, J. (2018). A Resource-Oriented Functional Approach to English Language Learning. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 53-78.

Mohan, B. & Beckett, G. (2003). Afunctional Approach To Research On Content-Based Language Learning :Recasts in Casual Explanations. *Modern language journal*, 87 (3), 421.

Swierzbinska, B & Reimer, J. (2019). The Effects of a Functional Linguistics-Based Course on Teachers' Beliefs about Grammar. *Language Awareness*, 28(1), 31-48.

الملحق (1):

الاستبانة:

السادة والسيدات معلّمي ومعلّمات الصف تحية طيبة وبعد:

درجة استخدام معلمي الصف لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم في مدينة القطيفة

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد درجة استخدامكم لاستراتيجيات المدخل الوظيفي في التعليم، لذا أرجو من حضراتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بدقة، علماً بأن هذه البيانات سيتم جمعها بغرض البحث العلمي فقط ولا تستخدم لأغراض أخرى.

البيانات الأساسية:

❖ المؤهل العلمي:

☐ شهادة ثانوية ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

❖ سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ بين 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

❖ الدورات التدريبية:

☐ اتبعت دورة تدريبية ☐ لم أتبع دورة تدريبية

الرقم	العبارات	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
أولاً: استراتيجية البحث التجريبي:						
1	أعمل على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ من خلال التجربة الميدانية والخبرة المباشرة.					
2	أتيح الفرصة أمام التلاميذ لإجراء الاختبارات والقيام بالتجارب من أجل اكتشاف حلول للمشكلات التي يواجهونها.					

3	أستفيد من البيئة المحلية لإكساب التلاميذ خبرات على أرض الواقع.				
4	أشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه داخل الصف أو المختبر في المواقف الواقعية للبيئة المحلية.				
5	أشجع التلاميذ على الاستفادة من خبراتهم السابقة في اكتساب معارف جديدة.				
6	أحرص على نشاط وفاعلية التلاميذ أثناء اكتساب الخبرات العملية.				
7	أوجه التلاميذ إلى التعلم من الأخطاء التي يقعون فيها والنجاحات التي يحققونها.				
ثانياً: استراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار:					
8	أطرح على التلاميذ مشكلات واقعية متنوعة.				
9	أستفيد من استراتيجية حل المشكلات في إثارة انتباه التلاميذ والتمهيد لموضوع الدروس.				
10	أنمي لدى التلاميذ الدافعية لمواجهة المشكلات وحلها.				
11	أوجه التلاميذ إلى تحديد المشكلة من خلال توضيح أبعادها ومكوناتها الأساسية.				
12	أساعد التلاميذ في تحديد مصادر المعلومات المرتبطة بالمشكلة وسبل الحصول عليها.				

13	أساعد التلاميذ على تحديد البدائل الممكنة للحل.				
14	أشجع التلاميذ على توليد المزيد البدائل الإبداعية.				
15	أناقش التلاميذ في سلبيات وإيجابيات كل واحد من البدائل المطروحة.				
16	أساعد التلاميذ على اختيار أفضل البدائل المطروحة.				
ثالثاً: استراتيجيات الاستقصاء:					
17	أطرح على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ليبحثوا عن إجابات وحلول لها بأنفسهم.				
18	أعمل على تنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى التلاميذ من أجل الوصول إلى إجابات للأسئلة المطروحة.				
19	أعمل على تنمية مهارات التفكير اللازمة للاستقصاء لدى التلاميذ (التفكير الإبداعي-التفكير الناقد..).				
20	أنمي لدي التلاميذ حب الاستطلاع والاكتشاف والمعرفة.				
21	أوجه التلاميذ إلى استثمار المعلومات المستقاة من البيئة المحلية في اكتشاف حلول وإجابات للأسئلة المطروحة.				
22	أدرّب التلاميذ على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المستندة إلى الأدلة والمعلومات الصحيحة.				

رابعاً: استراتيجية الحوار السقراطي:						
23	أحوّل موضوع الدرس إلى مادة للحوار والمناقشة.					
24	أدرّب التلاميذ على آداب الحوار والمناقشة.					
25	أراعي التسلسل المنطقي في طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار.					
26	أفتح المجال أمام جميع التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأي.					
27	أحرص على عدم وقوع أي إشكالات بين التلاميذ ناتجة عن الاختلاف في الآراء.					
28	أحرص على توفير جو هادئ ومريح أثناء الحوار.					
29	أشجع التلاميذ على الحوار والمناقشة من خلال كلمات التعزيز الإيجابية.					
30	أعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وبإجاباتهم.					
31	أتجنب النقد السلبي لإجابات التلاميذ أو السخرية من إجاباتهم.					
خامساً: استراتيجية المجموعات الصغيرة:						
32	أقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من (2-5) تلاميذ من أجل التعلم وإنجاز المهام.					

33	أحرص على أن تكون المجموعات غير متجانسة بحيث تضم مستويات وقدرات مختلفة من التلاميذ.				
34	أوزع المهام على أفراد المجموعات (قائد المجموعة- المقرر- المنظم...)				
35	أشرح المهام التعاونية المطلوب إنجازها بدقة ووضوح.				
36	أدرب التلاميذ على مبادئ العمل التعاوني (الاعتماد المتبادل الإيجابي- المسؤولية الفردية- النجاح المشترك....)				
37	أنمي لدى التلاميذ المهارات الاجتماعية اللازمة لاستراتيجية المجموعات الصغيرة كالتواصل الإيجابي والتفاعل والقيادة واتخاذ القرار...				
38	أهيئ الجو للعمل التعاوني بين التلاميذ (تنظيم جلوس التلاميذ- توفير جو مريح أثناء عمل المجموعات..)				
39	أقيّم عمل المجموعات الصغيرة من خلال الملاحظة المباشرة أثناء قيامهم بأداء العمل وتسجيل الأخطاء والسلبيات				
40	أقيم عمل جميع المجموعات بعد انتهاء الوقت المحدد.				