مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 38

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
أثر الإهمال الأسري في الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	د. وليد حمادة جمانه عبد الحكيم جابر	54-11
المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين	سوزان أديب فندي د. آذار عبد اللطيف د. هاشم إبراهيم	100- 55
القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي	طاهر طواشي د. رامي أمون	144-101

أثر الإهمال الأسري في الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

إعداد: جمانه عبد الحكيم جابر
طالبة دكتوراه/ قسم تربية الطفل
كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: د. وليد حمادة
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة البعث

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف أثر الإهمال الأسري في اتجاهات تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو العمل التشاركي (الجماعي) من خلال الكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ المهملين والتلاميذ غير المهملين أسرياً عل مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي. بالإضافة إلى تعرف الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس، تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور وإناث) ومقدم الرعاية (كلا الوالدين، الأب، الأم) ومستوى دخل الأسرة (جيد، متوسط، منخفض). تم استخدام المنهج السببي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. كما تم بناء أدوات الدراسة (مقياس الإهمال الأسري بأبعاده الثلاثة "التعليمي والعاطفي والصحي"، ومقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي "الجماعي" الموزع على أربعة محاور "القناعة بأهمية العمل الجماعي، التبادل الإيجابي مع أعضاء المجموعة، والمساعدة والانتماء للمجموعة). وقد تم التوصل إلى عدة نتائج أبرزها:

* توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي لصالح التلاميذ غير المهملين أسرياً مقارنة بالتلاميذ المهملين أسرياً.

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

* توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي، تبعاً لمتغير مقدم الرعاية (كلا الوالدين، الأب، الأم) وذلك لصالح التلاميذ الذين يعيشون مع كلا الوالدين، يليها التلاميذ الذين يعيشون مع الأم ثم التلاميذ الذين يعيشون مع الأب.

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي، تبعاً لمتغير دخل الأسرة (جيد، متوسط، منخفض).

الكلمات المفتاحية: الإهمال الأسري – الاتجاه نحو العمل التشاركي

The effect of family neglect on the trend towards participatory (collective) work among students of the first grade of basic education

Summary

The research aimed at knowing the effect of family neglect on the trends of the students of the first grade of basic education towards participatory (collective) work by revealing the significance of the differences between the abandoned students and the students who are not family abandoned on the scale of the trend towards participatory work. In addition to knowing the differences between the average scores of students on the scale, according to the variables of gender (males and females), the caregiver (both parents, father, mother) and the level of family income (good, medium, low). The causal comparative approach was used, and the study tools were built (the scale of family abandonment with its three dimensions "educational, emotional and health", and the scale of the tendency towards "collective" participatory work distributed on four axes "belief in the importance of teamwork, positive exchange with group members, assistance and belonging for the group) and the study tools were applied to (100) male and female students from the sixth grade. After analyzing the data, the researcher reached several results, most notably:

• There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages scores of the students on the scale of the tendency towards participatory work in favor of the students who are not family neglected compared to the family neglected students.

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the family neglected students on the scale of the tendency towards

participatory work according to the gender variable (males and females).

• There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the family neglected students on the scale of the trend towards participatory work, according to the caregiver variable (both parents, father, mother) in favor of the students who live with both parents, followed by the students who live with only the mother, then the disciples who live with only the father.

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the family neglected students on the scale of the trend towards participatory work, according to the family income variable (good, medium, low).

Key words: Family Neglect - Trend towards participatory (collective) work

مقدمة:

تعد الأسرة نواة المجتمع البشري، والخلية الأولى في البناء الاجتماعي حيث يكتسب الطفل معارفه وخبراته وسلوكياته الاجتماعية الأولى من الأسرة، وذلك من خلال ما يتعرض له من مؤثرات تربوية إيجابية أو سلبية خلال مراحل حياته التي تسهم في تكوين ملامح شخصيته الاجتماعية. وهذا يلقي مسؤولية كبيرة على الوالدين حيث يولد الطفل خالياً من الخبرات ويتلقى دروسه من أسرته بشكل عام ومن والديه بشكل خاص بما يسهم في تكوين شخصيته المتوازنة، ويكفل له التواصل الإيجابي مع الآخرين.

وينظر إلى طبيعة وأسلوب التفاعل الأسري المستخدم داخل الأسرة كنموذج يتصرف الأطفال في ضوئه، فالأطفال يتعلمون النماذج السلوكية مما يشاهدونه في حياتهم من سلوكات نظرية وعملية يعملون على تطبيقها كنماذج مثالية في تصرفاتهم، ويقع على الوالدين الاهتمام في تنمية أشكال التفاعل الإيجابية لدى أطفالهم وتشجيعهم على التعاون المشترك، بما يعزز مهاراتهم الاجتماعية (خطاطبة، 2017). ويتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يكتسب الطفل بموجبها العادات والقيم والمعايير الخاصة بالجماعة، والتي تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتكسب الفرد سلوكاً معيناً، واتجاهات مناسبة، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه، التشكيل الاجتماعي للشخصية الإنسانية (الكندري، 1992، 154).

وبالرغم من الدور الكبير الذي يقع على عاتق الأسرة في توفير النمو الاجتماعي السليم للطفل؛ إلا أننا قد نجد بالمقابل العديد من الأسر التي تغفل كثيراً من الأدوار المنوطة بها، وقد يكون ذلك لأسباب عدة، منها السعي طول اليوم في سبيل كسب العيش، وأيضاً قد تكون بسبب زيادة عدد أفراد الأسرة أو قد يكون الأبوين غير متعلمين، أو قد يكون ذلك بسبب غياب أحد الوالدين، كل هذه العوامل قد تجعل الوالدين يهملون أطفالهم، مما يؤدي إلى الفشل في توفير التنشئة الاجتماعية السليمة للأطفال.

وقد أثبتت دراسات (Ethier et al., 2004; Mills, 2004 & Egeland, 2008) نقلاً عن: (Lamont, 2010, 3) أن الإهمال الأسري قد يرتبط بظهور بعض المشكلات السلوكية الداخلية لدى الأطفال كالانسحاب والحزن والانعزال عن الآخرين،

وبعض المشكلات السلوكية الخارجية كفرط النشاط والسلوك العدواني، وبحسب (Hildyard & Wolf, 2002) فإن الأطفال المتأثرين بالإهمال الأسري يميلون لأن يكونوا أكثر عزلة في المدرسة بالمقارنة مع الأطفال الآخرين، كما يجدون صعوبة في تكوين صداقات، وقد يبدون مزعجين وعدوانيين.

وإضافة لما توصلت إليه الدراسات والبحوث؛ فقد ارتأت الباحثة استقصاء أثر الإهمال الأسري على اتجاهات الأطفال نحو العمل التشاركي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مشكلة البحث:

غالباً ما يكون التفاعل الاجتماعي بين الأطفال مؤشراً هاماً يعطينا صورة موجبة أو سالبة عن طبيعة البيئة المؤثرة في سلوكياتهم بشكل مباشر، فضعف المهارات الاجتماعية لدى الطفل، قد يرتبط بشكل مباشر بأنماط التفاعل داخل الأسرة، فمن خلال زيارة الباحثة لإحدى المدارس في مدينة حمص*، ومقابلة بعض مدرسي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ لاحظت انتشار السلوكيات العدوانية بين الأطفال بشكل كبير، حيث أكد معظم المعلمين ارتفاع نسبة انتشار السلوكيات العدوانية بين الأطفال، وضعف العمل التشاركي الذي يعود بحسب آرائهم إلى عدة أسباب منها الإهمال وانشغال الوالدين أو من يقوم برعاية الطفل، مما قد يؤدي إلى ضعف المهارات الاجتماعية وظهور بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، ولتناول هذه الأسباب بشيء من التفصيل، تتحدد مشكلة البحث الحالي في: "ضعف الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" الأمر الذي قد يعزى إلى طبيعة التفاعل ضمن الأسرة، وللتحقق من ذلك ينبغي الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر الإهمال الأسري في الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

* قامت الباحثة بزيارة مدرسة (الرائدة العربية) ومقابلة (6) معلمين ومعلمات وسؤالهم عن اتجاهات الأطفال نحو العمل التشاركي (الجماعي).

أهمية البحث:

يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث في الأمور الآتية:

- لفت نظر أولياء الأمور إلى معرفة العوامل الأسرية التي تؤثر في اتجاهات الأطفال نحو العمل التشاركي، فيعملون على تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات.
- تعريف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالأسباب الكامنة وراء ضعف المهارات الاجتماعية وضعف العمل التشاركي (الجماعي) لدى التلاميذ.
- يعد البحث إضافة علمية في مجال تربية الطفل، لندرة الدراسات المحلية التي حاولت تقصي أثر الإهمال الأسري في اتجاه الأطفال نحو العمل التشاركي (الجماعي).

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ✓ تعرف مستوى الاتجاه نحو العمل التشاركي لدى التلاميذ المهملين والتلاميذ غير المهملين أسرياً.
- ✓ تعرف الفروق في مستوى الاتجاه نحو العمل التشاركي بين التلاميذ الذكور والإناث المهملين أسرياً.
- ✓ تعرف الفروق في مستوى الاتجاه نحو العمل التشاركي لدى التلاميذ المهملين أسرياً وذلك حسب مقدم الرعاية (طفل يعيش مع كلا الوالدين، طفل يعيش مع الأب فقط، طفل يعيش مع الأم فقط).
- ✓ تعرف الفروق في مستوى الاتجاه نحو العمل التشاركي لدى الأطفال المهملين أسرياً وذلك بحسب دخل الأسرة (جيد، متوسط، منخفض).

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- تلاميذ الصف السادس (الذكور والإناث) من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وهي مقياس الإهمال الأسري، إعداد (عاشور، 2015)، ومقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) المعد من قبل الباحثة.
- تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2021م).

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين وغير المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي، تبعاً لمقدم الرعاية (كلا الوالدين، الأب، الأم).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي، تبعاً لمتغير دخل الأسرة (جيد، متوسط، منخفض).

مصطلحات البحث:

1- **الإهمال الأسري:**

يعرف الإهمال بحسب منظمة الصحة العالمية بأنه: الفشل في توفير نمو الطفل في كل المجالات: الصحة والتعليم والنمو العاطفي والتغذية والمأوى وظروف العيش الآمنة، وذلك في سياق الموارد المتاحة للأسرة أو مقدمي الرعاية والتي تسبب أو لها احتمالية التسبب بالأذى لصحة الطفل أو نموه الجسدي أو الذهني أو الروحي أو الأخلاقي أو الاجتماعي. يشمل ذلك الفشل في الإشراف بشكل مناسب وحماية الطفل من الأذى قدر المستطاع (WHO, 1999, 15).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عدم قيام الوالد أو الوصي القانوني على الطفل، بتوفير ما يكفي من الغذاء أو الملبس أو المأوى أو التعليم الأساسي أو الرعاية الطبية، لأسباب غير الفقر؛ مما قد يعرض نمو الطفل وتطوره الجسدي والعقلي والاجتماعي والعاطفي للخطر، ويحرمه من فرص التفاعل الاجتماعي السليم.

2- الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي):

يُعرَّف **العمل التشاركي (الجماعي)** بأنه: العمل في مجموعات صغيرة تتكون من اثنين أو أكثر من الأفراد، يتفاعلون مع بعضهم البعض، ويتشاركون العمل حول موضوعات مشتركة ويسعون لتحقيق هدف مشترك (Burdett & Hastie, 2009, 5).

ويُعرَّف **الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي):** بأنه الموقف الذي يتخذه التلميذ نحو العمل في مجموعة تتعاون، لتحقيق هدف واضح ومحدد وبشكل بارع (الصاوي أحمد، 2019، 225).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: متوسط الاستجابات التي يبديها تلميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من الصف الأول وحتى السادس الأساسي بالقبول أو الرفض تجاه تعاونه مع زملائه في الصف خلال الحصة الدراسية، ويعبر عنه بمتوسط استجابات التلميذ على مقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- مفهوم الإهمال الأسري:

يتدرج العنف الأسري من ممارسات العنف البدني الذي يكون على شكل ضرب مباشر والذي قد يصل بالضحية إلى حد الموت إلى مجرد الإهمال المقصود أو غير المقصود الذي يتردد البعض في عده شكلاً من أشكال سوء المعاملة الأسرية.

إلا أن الإهمال يعد من أكثر أشكال سوء المعاملة شيوعاً، ويتألف عادة من التفريط بالرعاية مما يسبب الأذى للطفل، أو يعرض الطفل لخطر الإصابة بأذى. فهو يشمل أي تقصير بتلبية الحاجات الرئيسة للطفل مثل الغذاء أو الملبس أو المأوى أو الإشراف أو الرعاية الطبية، شريطة ألا يكون عدم تحقيق احتياجات الطفل بسبب الفقر أو عدم المقدرة على ذلك (العسالي، 2008، 27). وعموماً، يعني إهمال الطفل عدم قيام أحد الوالدين أو الجهة المسؤولة عن رعاية الطفل بتقديم الرعاية، الحد الأدنى الكافي من الغذاء والملبس والمأوى والإشراف و/أو الرعاية الطبية للطفل. غير أن تحديد مستويات الرعاية "الكافية إلى الحد الأدنى" والتوصل إلى توافق في الآراء بشأن هذه التعاريف ليسا عمليتين سهلتين. ولئن كانت المناقشة بشأن التعريف مستمرة، فلا شك في أن إهمال الأطفال واسع الانتشار وخطير (James & Gaudin, 1993, 1).

ويتسم الإهمال بصفة الاستمرارية. ويتمثل في نمط غير مناسب من الرعاية والتربية وتسهل ملاحظته من قبل الأشخاص القريبين من الطفل، ولابد أن نفرق بأن إهمال الطفل والإساءة للطفل يختلفان مع أن نتائجهما متشابهة، فالاثنان يؤديان للأذى الجسدي والعاطفي وحتى الموت، ولكن الإهمال هو ما لا يفعله الأهل أو القائمون على رعاية الطفل عوضاً عما يفعلونه، والإهمال قد يحدث للأطفال في أي مكان، وفي أي عمر، وفي أي مجتمع وفي أي خلفية اجتماعية أو اقتصادية (حماده، 2017، 54-55)

تتركز معايير الإهمال في معظم أنظمة حماية الطفل على حادث آني واضح وممكن إثباته وتؤدي هذه الممارسة إلى حرمان العديد من الأطفال من خدمات الحماية بسبب عدم التمكن من إثبات وقوع الإهمال، لذلك فقد أدخلت بعض أنظمة الحماية مفهوم "**الإهمال المزمن**" على أنه "نموذج راسخ من الأداء الأسري لم يحافظ فيه الأهل، أو لم

يقدموا، الاحتياجات الأساسية للأطفال مما يسبب الأذى للطفل". يركز هذا المفهوم على تراكم الأذى، وعلى أهمية التدخل المبكر وتقديم الخدمات والدعم للأسر توقياً لأن يصبح الإهمال مزمناً، أو أن يقود إلى عواقب غير حميدة، فكل الأطفال المعرضين لإهمال مزمن يعانون لاحقاً من عواقب تطورية (العسالي، 2008، 30).

2- **صور الإهمال الأسري:**

يحدد ديبان فيلز أنواع الإهمال على النحو الآتي (Depanfilis, 2006, 12-14):

- **الإهمال الجسمي:** ويشمل التخلي أو ترك الطفل دون عناية، طرد الطفل بصورة دائمة أو غير محددة من المنزل، ترك الطفل في حضانة الآخرين لأيام أو أسابيع متتالية، إهمال التغذية (كترك الطفل الصغير يعاني من نقص التغذية أو يتضور جوعاً لفترات طويلة)، إهمال الاعتناء بملابس الطفل (افتقار الأطفال الى اللياقة المناسبة)، عدم الاهتمام بنظافة الطفل، الإهمال الطائش (ترك الطفل الصغير وحده في السيارة مهملاً) مثلاً.
- **الإهمال الطبي:** الفشل في توفير أو السماح بالعناية الضرورية للطفل والموصي بها من قبل مختصين بالرعاية الصحية، منع أو تأخير السعي إلى الحصول على الرعاية الصحية اللازمة في الوقت المناسب وخصوصاً عند المشاكل الصحية الخطيرة التي يلاحظها أي شخص مسؤول. ولا يتمثل الإهمال الصحي فقط بالحرمان من الرعاية الصحية عند الضرورة، أو العلاج عند المرض وإنما يتضمن أيضاً عدم الحصول على الوقاية الطبية المناسبة أو العناية بالأسنان، أو رعاية الصحة العقلية، أو عدم اتباع الإجراءات الطبية والتوصيات.
- **عدم كفاية الإشراف:** إن الأطفال يختلفون في كمية الإشراف التي يحتاجونها حسب حالتهم، نموهم أو تطورهم. ومن المهم تقييم نضج الطفل وإمكانية وصوله إلى البالغين الآخرين، مدة وتواتر الوقت غير الخاضع للرقابة، الحي أو البيئة عند تحديد ما إذا كان من المقبول ترك الطفل دون إشراف. من السلوكيات التي تتضمن عدم الإشراف المناسب على الطفل، التعريض للمخاطر وتتضمن المخاطر داخل المنزل وخارجه: مخاطر السلامة (السموم)، الاجسام الصغيرة، الأسلاك الكهربائية والسلالم،

والأدوات المخدرة، التدخين والتدخين السلبي (خاصة للأطفال المصابين بالربو أو مشاكل في الرئة)، ترك أسلحة في المنزل غير مؤمنة بمكان مغلق في متناول الأطفال. الظروف المنزلية غير الصحية، الطعام المتعفن، حشرات بكثرة أو وجود براز حيوانات في المنزل، ضعف الصرف الصحي وعدم وجود مياه نظيفة. ومن سلوكيات عدم الإشراف أيضاً، ترك الطفل مع مقدمي رعاية غير مناسبين: السلوك الآخر الذي يمكن أن يقع تحت الإخفاق في الحماية هو ترك الأطفال تحت رعاية شخص إما غير قادر أو لا يمكن الوثوق به لتوفير الرعاية للأطفال، كترك الطفل مع طفل آخر أكبر منه، أو مع شخص معرف بأنه مُعنِّف (معتدي)، أو مصاب بتعاطي مخدرات.

- **الإهمال البيئي:** يمكن رؤية بعض الخصائص التي سبق ذكرها على أنها نابعة من الإهمال البيئي الذي يتميز بانعدام السلامة البيئية أو سلامة الحي أو جميع الموارد. أيضا يتركز الاهتمام على الظروف في المنزل وإهمال الوالدين في الرعاية. وبنظرة واسعة على الإهمال يمكن دمج الظروف البيئية التي تربط عوامل الاحياء بوظائف الاسرة والأفراد، خاصة منذ أن تم إثبات التأثير الضار للحي الخطير على نمو الأطفال وصحتهم العقلية وسوء المعاملة التي من الممكن أن يتعرضوا لها عندما يلعبون في حي موبوء بالمخدرات.
- **الإهمال العاطفي:** ويشمل عدم إيلاء الجانب العاطفي للطفل العناية الكافية، عدم الاهتمام المتواصل والواضح باحتياجات الطفل للعطف، الدعم العاطفي، أو الاهتمام. التعرض لإساءة مزمنة أو شديدة للزوجة، المخدرات أو الكحول المسموح بها. التشجيع على سلوك غير مرغوب به.
- **الإهمال التعليمي:** على الرغم من اختلاف القوانين والسياسات في كل دولة، إلا أنه يتحمل كل من الآباء والمدارس مسؤولية تلبية متطلبات معينة تتعلق بتعليم الأطفال. إن الإهمال التعليمي للطفل يتضمن: التغيب المزمن المسموح به بحيث يزيد على خمسة أيام على الأقل في الشهر إذا كان الوالدان أو الوصي على علم بالمشكلة ولا يحاولان الحل، عدم التسجيل في المدرسة، أو التأخر في الالتحاق بالمدرسة مما

يتسبب في فقدان الطفل لشهر كامل على الأقل من المدرسة دون أسباب وجيهة، عدم الاهتمام بالاحتياجات الخاصة بالتعليم كالفشل في الحصول على خدمات التعليم العلاجية الموصي بها أو إهمال الحصول أو متابعة العلاج لاضطراب التعلم الذي تم تشخيصه لدى الطفل أو الحاجة إلى تعليم خاص، ورفض توفير هذه الخدمات للطفل دون سبب مسؤول.

3- أسباب الإهمال الأسري:

قد يحدث إهمال الأطفال في كافة الطبقات الاجتماعية الاقتصادية في كل المجتمعات؛ بغض النظر عن الدين والثقافة والعرق، ولا يوجد سبب فردي لحدوثه كما لا يوجد وصف محدد يجمع كل الأسر التي أطفالها ضحايا للإهمال. ولكن توضح الأبحاث العلمية أربع مجموعات من عوامل المخاطرة التي تترافق عادة مع سوء معاملة وإهمال الأطفال: 1) عوامل الأهل أو مقدمي الرعاية – 2) عوامل الأسرة– 3) عوامل الطفل– 4)عوامل بيئية. حيث ينجم إهمال الأطفال عن تداخل عوامل عديدة من هذه المجموعات الأربع، وتبين الأبحاث المتوفرة أن العوامل المختلفة قد تلعب أدوراً متنوعة في إحداث مختلف أنماط سوء المعاملة والإهمال. ولكن ورغم أن وجود الأطفال في بيئات أو أسر تتصف بهذه العوامل يزيد احتمال تعرضهم لسوء المعاملة والإهمال، فإنه يجب التأكيد على أن مجرد وجود هذه العوامل لا يعني أنه لا مفر من حدوث الإهمال وسوء المعاملة. كما أن العوامل التي تساهم في حدوث الإهمال وسوء المعاملة في أسرة ما قد لا تؤدي إلى إهمال أو سوء معاملة في أسرة أخرى، فقد لاحظ عدة باحثين علاقة بين الفقر مثلاً وبين سوء المعاملة والإهمال، ولكن معظم الفقراء لا يسيئون معاملة أطفالهم ولا يهملونهم (العسالي، 2008، 34).

4- الآثار والنتائج المترتبة عن الإهمال الأسري:

ينتج عن الإهمال عدة مشكلات عند الأطفال نذكر منها (عاشور، 2015، 52-55):

- **ضعف الثقة بالنفس:** إن ثقة الفرد بنفسه وقدراته عامل مهم يؤثر في شخصيته ووفي تحصيله وإنجازاته وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن هناك ارتباط كبير بين مفهوم

الذات وبين أداءه في المدرسة فالطفل الذي لم تكن لديه الثقة بنفسه وقدراته ويخاف التأنيب نراه متردداً في القيام بأي عمل، إن هذا الخوف نتيجة العبء الثقيل الذي يتركه الوالدان على عاتق الطفل والتنافس الاجتماعي ما بين أفراد الأسرة الواحدة.

- **الشعور بالإحباط:** إن الطفل يشعر بالإحباط إذا ما تهدد أمنه وسلامته، ويرى ماسلو أن الإحباط الناشئ عن التهديد واستخدام كلمات التحفيز أمام زملاء الطفل والاستهزاء بقدراته وعد إشباع حاجاته الفسيولوجية يؤثر تأثيراً كبيراً على سلوكه.
- **السلوك العدواني:** إن شدة العقاب والإهمال الذي يوقعه الوالدان على الطفل يثير من عدوانية الطفل وشراسته، وقد يكون رد فعل الطفل الإمعان في سلوك العدوان على الآخرين.
- **القلق:** إن سوء معاملة الطفل وإهماله يؤدي إلى شعوره بالقلق الدائم وعد الاستقرار النفسي والتوتر والأزمات والمتاعب والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب فضلاً عن الشعور بالعجز والنقص والصراع الداخلي.
- **المشكلات النفسية والسلوكية:** كشفت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال عن صورة إكلينيكية واضحة المعالم، تكمن في بؤرتها في صدمة الإساءة التي قد تتبدى آثارها فيما يعرف باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عند الأطفال، وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل الخوف الشديد والهلع والسلوك المضطرب أو غير المستقر ووجود صور ذهنية أو أفكار أو إدراكات أو ذكريات متكررة وملحة عن الصدمة والأحلام المزعجة والكوابيس أثناء النوم، إن المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن صدمة الإساءة تظل قائمة ونشطة التأثير على الصحة النفسية للطفل، لأنها بقيت كخبرة والصدمة تعيش مع الطفل والطفل يعيش معها. كما يمكن أن تشمل بعض المشكلات السلوكية عادات غريبة في الأكل والشرب والنوم والسلوك الاجتماعي واضطراب في النمو الذهني والعجز عن الاستجابة للمنبهات المؤلمة كما يظهر لدى هؤلاء الأطفال أعراض انفعالية تتضمن الغضب والانكار والكبت والخوف ولوم الذات والشك والشعور بالعجز وانخفاض تقدير الذات.

5- مفهوم العمل التشاركي (الجماعي):

يقصد بالعمل الجماعي عمل مجموعة معينة من الأفراد لتحقيق أهداف معينة بطريقة أفضل مما لو أدى كل منهم العمل بمفرده، حيث يدلي كل عضو في الفريق بخبرته وتخصصه ويسهم بفكره مما يحقق تكاملاً في مواجهة القضايا المطروحة (الشيخ، 2006) نقلاً عن (رشوان، 2016، 110). ويتيح العمل الجماعي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في التعلم من الأقران إلى الأقران. ويتعزز التعلم عندما يتمكن التلاميذ من مشاركة وتوضيح معارفهم، وبناء قدرات إبداعية لحل المشكلات (Burdett & Hastie, 2009, 62).

إن امتلاك كل عضو من أعضاء الفريق للمهارات الشخصية مثل مهارات التعامل مع الآخرين تمكنه من إنجاز العمل الجماعي بصورة جيدة، حيث إن قدرة الفرد على التفاعل بشكل إيجابي مع باقي الأعضاء يحقق له هدف قيم إذا ما قيس بعمله بشكل فردي، ويتطلب ذلك منه حسن الإصغاء إلى شريكه في التعلم وتقديم يد العون له إذا ما تطلب الأمر ذلك، بالإضافة إلى تمكنه من مهارات الاتصال الفعال والتعاوني والمتمثلة في الثقة بالنفس وغيرها من المهارات تعد مؤشراً رئيساً لقدرة المتعلم على إنجاح المهمة التعليمية الموكلة إليه. هذا إلى جانب امتلاكه كقائد لمجموعته للمهارات الإدارية لإدارة الاجتماعات مع أعضاء الفريق لتقسيم الاعمال الموكلة لكل فرد في المجموعة، وتمكنه من حل الخلافات التي قد تظهر داخل المجموعة أو بين فريق العمل وفريق آخر (رشوان، 2016، 111-112ص). ولا بد من الإشارة إلى أن للعمل الجماعي الكثير من الفوائد الممكنة التي يمكن تحقيقها بكل سهوله مثل زيادة الكفاءة في العمل والالتزام وزيادة الثقة بالنفس ورفع الروح المعنوية.

كما له أهمية كبيرة جدًا في وتحسين العلاقات بين الأشخاص ضمن الفريق.

6- مهارات العمل التشاركي (الجماعي):

حدد عكاشة وفرحات (2012، 122) ست مهارات أساسية من المهارات الاجتماعية تتمثل في:

- **مهارة تحمل المسؤولية:** وتعني أداء الطفل للواجبات المطلوبة منه بإتقان والالتزام بتقديمها في الوقت المحدد لها والالتزام بتوجيهات معلمه.
- **مهارة توكيد الذات:** وتعني قدرة الطفل على المحادثة مع الآخرين والتعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن مشاعره الإيجابية أو السلبية حيالهم والدفاع عن حقوقه الخاصة.
- **مهارة ضبط النفس:** وتعني قدرة الطفل على التحكم في انفعالاته خلال مواقف التصادم مع الآخرين، والإجابة بشكل ملائم لمن يحاول استفزازه.
- **مهارة التعاون:** وتعني مساعدة الآخرين وتلبية احتياجاتهم وتزكية اقتراح التعاون المتبادل.
- **مهارة التعاطف:** وهي السلوك الذي يوضح قدرة الفرد على تفهم مشاعر الآخرين واحترامها.
- **مهارة التواصل مع الأقران:** وتعني قدرة الطفل على التفاعل مع أقرانه في المواقف الاجتماعية وقدرته على تكوين صداقات معهم والتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي بصورة مرنة خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الأقران وتعديله مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات.

كما يشير سيفين (2020، 19) إلى مجموعة من المهارات التي ينبغي توافرها في التلاميذ حتى يحقق العمل الجماعي أهدافه وهذه المهارات هي:

- ✓ **مهارات شخصية:** مثل القدرة على التفاعل بطريقة إيجابية، وحسن الإصغاء وتقديم يد العون، والتعامل مع الآخرين والاتصال الفعال والتعاوني في صنع القرار، والثقة بالنفس، والقدرة على التعبير عن آرائه وتوضيح فكرته، مما يعد مؤشراً على قدرة المتعلم على إنجاز المهام الموكلة إليه.
- ✓ **مهارة إدارة الاجتماعات:** وتشمل المهارات الإدارية لتحقيق أهداف الفريق، والقدرة على التخطيط لإدارة اجتماع بشكل مثمر، وتمكنه من حل الخلافات التي قد تظهر داخل المجموعة، أو بين فريق العمل وفريق آخر.

7- الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي):

إن الفرد يكتسب المهارات الاجتماعية من خلال شكل التفاعل الذي يتلقاه من أسرته حيث تزود الأسر أفرادها بالمهارات الاجتماعية التي يعد امتلاكها أساساً للنجاح والاندماج التي لا يستطيع العيش بمعزل عنها، كون الإنسان اجتماعي بطبعه. وتؤثر التفاعلات الأسرية في كل مظاهر حياة الفرد، وتكيفه النفسي والاجتماعي مع الآخرين (خطاطبة، 2017، 72). وبقدر ما يتاح للطفل من تفاعلات داخل الأسرة ونوع التوجيه والرعاية التي يتلقاها من الأهل والأسلوب الذي يعامل به، كل هذا يسهم بوضوح في تنمية أو إعاقة المهارات الاجتماعية والاتجاهات نحو العمل الجماعي لدى الطفل.

إن القدرة على العمل كجزء من فريق مهم جداً للمهارات العملية التي يجب أن يتم تحفيزها في عملية التعليم. وتشير الدراسات إلى أن تنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي له أهمية كبيرة تتمثل في (شاذلي وآخرون، 2016، 26):

- أثره الفعال في تقليل العزلة ومظاهر الخجل والانطواء والخوف من الآخرين.
- يتيح الفرصة للتفاعل المتبادل بين الطلاب وينمي لديهم الابتكارية لديهم.
- يقلل من السلوك غير المسؤول والمتناقض والشاذ من جانب الأفراد تجاه الآخرين.
- يعد من أحد المهارات الاجتماعية التي تعد من أحد أهداف التدريس.
- التعاون بين أعضاء الجماعة يعمل على تنمية القدرات المعرفية وخلق الثقة المتبادلة والشعور بالثقة بالنفس وتحقيق الذات، وتنمية الجانب الوجداني وروح المودة بشكل كبير.

دراسات سابقة:

1. **دراسة باركر (1996)– الولايات المتحدة الأمريكية** بعنوان: العمليات الشخصية في الصداقة: مقارنة بين تجارب الأطفال المعنفين و الأطفال غير المعنفين (Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سوء المعاملة للطفل وإهماله وقدرته على بناء علاقات جيدة مع الآخرين، تمت ملاحظة ستة عشر طفلاً تتراوح أعمارهم بين 9 و 14 عامًا تعرضوا للإيذاء الجسدي و 32 طفلًا غير متعرضين للإيذاء خلال تسلسل مدته 1.5 ساعة من المهام غير المنظمة والمنظمة .حيث تم التركيز بشكل أساسي على علاقات الصداقة والصراع والتعبير العاطفي، أظهر الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة وأصدقاؤهم علاقة صداقة أقل بشكل عام من الأطفال غير المعتدى عليهم وأصدقائهم، كانت الأزواج التي تحتوي على طفل تعرض للإيذاء أكثر نزاعًا من الأزواج الذين لم يتعرضوا لسوء المعاملة، خاصة أثناء أنشطة اللعب .أظهر الأولاد الذين تعرضوا للإيذاء وأصدقاؤهم أيضًا تأثيرًا سلبيًا أثناء اللعب أكثر من أزواج الأصدقاء غير المعتدى عليهم، كما أظهرت الفتيات اللواتي تعرضن للإيذاء وأصدقاؤهن تأثيرًا إيجابيًا أقل من أزواج الصداقة الأخرى أثناء الأنشطة التي تتضمن المحادثة والمناقشة بشكل أساسي كما تم الحصول على العديد من تأثيرات الجنس والسياق غير الخاص بالإساءة.

2. **دراسة (محرز، 2005)– سورية:** بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال) سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية للأطفال من عمر (4–5) سنوات وبين درجة توافقهم الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. كما سعت إلى معرفة مدى تأثير التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في رياض الأطفال بالمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة الشهري، وإلى معرفة الفروق بين الأطفال في درجة التوافق الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال وفقاً للجنس والعمر ونوع الروضة. تألفت عينة البحث من (265) من الوالدين و (262) طفلا وطفلة. طبق

عليهم استبيان أساليب المعاملة الوالدية وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل في الروضة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب الديمقراطي والتقبل وبين التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في الروضة. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب التسلطي والقسوة والنبذ والإهمال والتفرقة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في الروضة. في حين لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحماية الزائدة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توافقهم والاجتماعي والشخصي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأطفال في الرياض الخاصة والحكومية على بعدي التوافق الاجتماعي والشخصي لصالح عينة الأطفال في الرياض الخاصة.

3. **دراسة (حمادة، 2010)– سورية** بعنوان: (سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى شيوع ظاهرة سوء معاملة الأبناء وإهمالهم، ومدى الاختلاف بين الذكور والإناث في التعرض لسوء المعاملة، وإلى تعرف طبيعة العلاقة بين سوء المعاملة بمستوى التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس لدى عينة مقدارها (240) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية، طبق الباحث مقياس سوء معاملة الطفل لديفيد برنشتين، حيث قام الباحث بقياس صدقه وثباته وتطبيقه على عينة استطلاعية للتحقق من ملاءمته للبيئة السورية. وقد دلت النتائج على أن متوسط درجات أفراد العينة الكلية على المقياس بلغ 183 درجة أما النسبة المئوية فقد بلغت 69%، وهي مرتفعة إلى حد ما، كما أظهرت النتائج أن مستوى التحصيل يتأثر سلباً بارتفاع درجة الإساءة على المقياس سواء لدى الذكور أو الإناث. في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التعرض لسوء المعاملة بأشكالها المختلفة، فكلا الجنسين يتعرضان لسوء المعاملة وبالدرجة ذاتها.

4. **دراسة (الكلوزي، 2013) – العراق**، بعنوان: (الإهمال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة). تحددت أهداف الدراسة بالكشف عن مستوى

الإهمال الأسري لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفقا لمتغيري الجنس (ذكور وإناث) وموقع السكن، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في مستوى مجالات الإهمال الأسري (الصحي، التعليمي، النفسي) لدى هؤلاء الطلبة. هذا وقد حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الإهمال الأسري والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفقا لعدد من المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة من 788 طالبا وطالبة من الصف الثاني المتوسط موزعين على 12 مدرسة متوسطة منها 6 للذكور و6 للإناث. أما أداتا الدراسة فقد شملتا مقياس الإهمال ومقياس السلوك العدواني. أظهرت النتائج ما يلي: 1) إن طلبة المرحلة المتوسطة وقعوا ضمن المستوى الأدنى للإهمال الأسري. 2) لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الإهمال الأسري لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفقا لمتغيري الجنس وموقع السكن. 3) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجالات الثلاثة الخاصة بالإهمال الأسري (الصحي والتعليمي والنفسي) ولصالح التعليمي. 4) وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغيري الإهمال الأسري والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

5. **دراسة (بن حليلم، 2014)- الجزائر**، بعنوان: (السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم)، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السلوك العدواني للطفل وسوء معاملة الأم اللفظية والإهمال، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني، وتكونت عينة البحث من (65) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (11-13) سنة، استخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني للأطفال ومقياس إساءة معاملة الطفل الوالدية وتوصلت إلى (وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإساءة اللفظية الوالدية والعدوانية، وبين الإهمال والسلوك العدواني لدى الأطفال. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني بين الأطفال الذكور والإناث لصالح الذكور.
6. **دراسة عاشور (2015) – الجزائر**، بعنوان: (الإهمال الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط). هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الإهمال الأسري بالتحصيل الدراسي بين التلاميذ الذين يعانون من إهمال أسري

والذين لا يعانون من إهمال أسري في مستوى التحصيل الدراسي. حاولت الدراسة تقصي العلاقة بين الإهمال الأسري في الجوانب (التعليمية والعاطفية والصحية) وبين التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وكان عدد أفراد العينة (100) تلميذ وتم استخدام الاستبيان والملاحظة كأدوات للبحث. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الإهمال الأسري والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الإهمال الأسري في الجوانب (الصحي والعاطفي)؛ في حين أظهرت النتائج وجود علاقة بين الإهمال الأسري في الجانب التعليمي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

7. **دراسة (Choe, 2021)– الولايات المتحدة الأمريكية** بعنوان: العلاقات الطولية بين إهمال الطفل والعلاقات الاجتماعية وخطر التسرب من المدرسة لدى المراهقين من ثقافات ولغات متنوعة، (Longitudinal relationships amongst child neglect, social relationships, and school dropout risk for culturally and linguistically diverse adolescents). هدفت إلى الكشف عن العلاقات الطولية بين إهمال الطفل والعلاقات الاجتماعية وخطر التسرب من المدرسة، والدور الوقائي المفترض لعلاقات الأقران والعلاقات بين الطالب والمعلم على تأثير الإهمال الملحوظ على مخاطر التسرب من المدرسة. تم أخذ البيانات من عينة طولية ثلاثية الموجات من بيانات لوحة المراهقين متعددي الثقافات، والتي تكونت من 1316 مراهقًا متنوعًا ثقافيًا ولغويًا. كانوا في الصفوف من السابع إلى التاسع (الإناث: 50.8٪) استخدمت هذه الدراسة نموذج نمو كامن متعدد المتغيرات لمعالجة أسئلة البحث. وقد أشارت النتائج إلى أن إهمال الطفل، وعلاقات الأقران، والعلاقات بين الطالب والمعلم، والتسرب من المدرسة أظهرت تغيرات خطية بمرور الوقت. كان لإهمال الطفل تأثير طولي مباشر على تقليل العلاقات بين الأقران والعلاقات بين الطالب والمعلم؛ كما أدى إلى زيادة مخاطر التسرب من المدرسة. كان للعلاقات الإيجابية بين الأقران والعلاقات بين الطالب والمعلم تأثير مباشر على تقليل

مخاطر التسرب من المدرسة، كما كان للعلاقات بين الأقران والعلاقات بين الطالب والمعلم تأثير وسيط على العلاقة بين إهمال المدرسة والتسرب من المدرسة، لكن التأثير الوسيط لهذه العوامل كان مهمًا فقط على مستوى المقطع العرضي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة يتبين أنها تناولت سوء معاملة الطفل وإهماله وعلاقتها ببعض المتغيرات، كدراستي (حماده، 2010) و (عاشور، 2015) التي تناولت كل منهما علاقة الإهمال بالتحصيل الدراسي، ودراستي (الكلوزي، 2013) و(بن حليلم، 2014) التي تناولت كل منهما علاقة الإهمال بالسلوك العدواني للطفل، كما حاولت بعض الدراسات الكشف عن علاقة الإهمال بالعلاقات الاجتماعية وخطر التسرب من المدرسة والقدرة على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين كدراستي (Choe, 2021) و(Parker, 1996)، وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الإهمال الأسري وهو أحد أنواع الإساءة التي ثبت تأثيرها في مختلف جوانب النمو لدى الطفل، ومنها الجانب الاجتماعي، إلا أنها تختلف مع الدراسات السابقة في كونها تبحث عن الإهمال كأحد الأسباب الكامنة وراء ضعف العمل التشاركي (الجماعي) عند التلاميذ، حيث لم تتناول أي دراسة أثر الإهمال الأسري في اتجاه الأطفال نحو العمل التشاركي في حدود علم الباحثة وهذا ما ستحاول الدراسة الكشف عنه.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

أ. **منهج البحث:** تم استخدام المنهج السببي المقارن الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد. وبمعنى آخر فإن الباحث يلاحظ أن هناك فروقاً بين بعض المجموعات ويحاول التعرف على السبب الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف (أبوعلام، 2004، 219).

ب. **المجتمع الأصلي وعينة البحث:** يشمل المجتمع الأصلي للبحث جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حمص للعام الدراسي 2020–2021م.

وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث تم تقسيم مدينة حمص إلى أربع قطاعات تعليمية رئيسة، تم اختيار منطقة منها بشكل عشوائي، وبعد ذلك تم اختيار عنقود (مدرسة) بطريقة عشوائية، حيث تألفت عينة البحث من (100) تلميذ وتلميذة من مدرسة الرائدة العربية من الصف السادس الأساسي، تراوحت أعمارهم بين (11–12) سنة. "وقد تم اختيار تلاميذ الصف السادس الأساسي؛ لأن الاتجاهات في هذه المرحلة العمرية تكون قد تبلورت وظهرت بشكل أكبر مما تبدو عليه في المراحل العمرية الأدنى"

ويوضح الجدول التالي توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية. بعد أن تم استبعاد الاستجابات التي لم تستوف شروط التحليل، والتي لم يجب التلاميذ على كافة فقراتها:

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيراتها الديموغرافية (الجنس، مقدم الرعاية، مستوى الدخل)

المتغير		عدد التلاميذ المهملين أسرياً	عدد التلاميذ غير المهملين أسرياً	العدد الكلي
الجنس	الذكور	16	24	100
	الإناث	27	33	

مقدم الرعاية	الأب	11	5	100
	الأم	23	6	
	كلا الوالدين	9	46	
مستوى دخل الأسرة	منخفض	22	3	100
	متوسط	20	22	
	جيد	1	32	

ت. إعداد أدوات البحث:

أولاً: مقياس الإهمال الأسري:

تم اعتماد مقياس الإهمال الأسري المعد من قبل (عاشور، 2015)، ويتألف المقياس من(21) عبارة لكل منها (1–3) درجات بحيث تكون الدرجة الكلية لبنود المقياس (63) درجة ويقسم المقياس إلى (3) أبعاد: (البعد التعليمي – البعد العاطفي – البعد الصحي).

***صدق مقياس الإهمال الأسري:**

تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس في جامعة البعث [*]، بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة، لتتناسب مع أغراض الدراسة ومع الفئة المستهدفة، ولتحديد مدى قياس كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي له، إضافة إلى ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات، وفي ضوء ملاحظات المحكمين لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس، في حين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، واحتفظ المقياس بعدد بنوده المكونة من (21) بند.

***ثبات مقياس الإهمال الأسري:**

* انظر الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام طريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ. حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذ، ثم الاستفادة من درجات العينة الاستطلاعية لحساب معامل التجزئة النصفية باستخدام برنامج SPSS؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لفقرات المقياس (0.75) وهي قيمة جيدة.

الجدول (2) حساب معامل ثبات مقياس الإهمال الأسري بطريقة التجزئة النصفية

	عدد الفقرات	معامل الارتباط
المقياس ككل	21	0.75

كما تم التحقق من الثبات بحساب قيمة معامل ألفا(α) للفقرات الكلية للمقياس ولفقرات كل بعد على حده، حيث بلغت القيمة الكلية لمعامل الثبات ألفا(α): (0.81) وهي قيمة مرتفعة. ويوضح الجدول (3) قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس:

الجدول (3) معامل ثبات مقياس الإهمال الأسري بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	قيمة α
التعليمي	8	0.81
العاطفي	8	0.83
الصحي	5	0.79
المقياس الكلي	21	0.81

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي):

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) من خلال العودة إلى الدراسات والأدبيات التي تناولت تنمية المهارات والاجتماعية واتجاهات الأطفال نحو العمل الجماعي وتمت الاستفادة من دراسة (خطاطبة، 2017) ودراسة (رشوان، 2016) في اشتقاق بعض البنود وتعديل صياغتها لتناسب تلاميذ الحلقة

الأولى من التعليم الأساسي، وقد تمت صياغة عبارات ثلاثية الإجابة بحيث يكون لكل منها (1–3) درجات.

*** صدق مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي):**

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تخصص المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي [*]؛ من أجل الحكم على مدى مناسبة محاوره ومفرداته للهدف من القياس، وتم التعديل في ضوء آراء المحكمين ليصبح في صورته النهائية (18) بند، موزعاً على ثلاثة محاور وهي (المحور الأول: القناعة بأهمية العمل الجماعي، المحور الثاني: التبادل الإيجابي مع أعضاء المجموعة، المحور الثالث: المساعدة والانتماء للمجموعة).

*** ثبات مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي):**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية المكونة من (20) تلميذ، ثم الاستفادة من درجات العينة الاستطلاعية لحساب معامل التجزئة النصفية باستخدام برنامج SPSS، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.87) وهي قيمة مرتفعة ومرضية، كما يوضح الجدول رقم (4).

الجدول (4) معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي بطريقة التجزئة النصفية

	عدد الفقرات	معامل الارتباط
المقياس ككل	18	0.87

[*] انظر الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ: حيث تم حساب قيمة معامل ألفا(α) للفقرات الكلية للمقياس ولفقرات كل محور على حده، وقد بلغت القيمة الكلية لمعامل الثبات ألفا(α): (0.85) وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة. ويوضح الجدول (5) قيم معامل الثبات لمحاور المقياس.

الجدول (5) معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	قيمة α
الأول	6	0.84
الثاني	6	0.79
الثالث	6	0.81
المقياس الكلي	18	0.85

ث. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS) بغرض معالجة البيانات واستخلاص نتائج البحث، حيث تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T –Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال المهملين أسرياً والأطفال غير المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي، وللكشف أيضاً عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي، كما تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير مقدم الرعاية (الأب، الأم، كلا الوالدين)، وتبعاً لمتغير دخل الأسرة (منخفض، متوسط، جيد).

ج. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تم تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) للوصول إلى النتائج وسيتم تناول إجراءات تحليل البيانات بالتفصيل على النحو الآتي:

- **أولاً: <u>النتائج المرتبطة بالفرضية الأولى</u>: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين وغير المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T –Test)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (6) دلالة الفروق بين التلاميذ المهملين وغير المهملين على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي

محاور المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة α	القرار
المحور الأول	المهملين	43	11.77	3.007	5.32	98	0.001	دال
	غير المهملين	57	15.07	3.116				
المحور الثاني	المهملين	43	12.84	2.370	4.24	98	0.001	دال
	غير المهملين	57	15.16	2.939				
المحور الثالث	المهملين	43	11.49	3.355	4.20	98	0.001	دال
	غير المهملين	57	14.47	3.636				
الكلي	المهملين	4	36.0	8.63	4.6	98	0.00	دال

				5	9	3		
	1		4	9.556	44.70	57	غير المهملين	

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين على جميع محاور مقياس "اتجاه التلاميذ نحو العمل التشاركي"، وعلى مستوى المقياس ككل، حيث بلغ متوسط التلاميذ المهملين (36.09) وبانحراف معياري قيمته (8.635) مما يدل على أن الأطفال المهملين قد أظهروا اتجاهاً أقل نحو العمل التشاركي، مقارنة بالتلاميذ غير المهملين الذين أظهروا اتجاهاً أعلى نحو العمل التشاركي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (44.70) وبانحراف معياري قيمته (9.556)، الأمر الذي قد يعزى إلى طبيعة ونوع التفاعل الذي يسود ضمن الأسرة مما يجعل الأطفال غير المهملين من قبل أسرهم أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي من أقرانهم المهملين أسرياً ذلك أن إهمال الطفل قد يعوق قدرته على تكوين علاقات صحيحة مع الآخرين ويحد من كفاءته الاجتماعية وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة باركر (Barker,1996) التي أكدت على أن الأطفال الذين تعرضوا لإساءة معاملة وإهمال كانوا أقل قدرة على بناء علاقات جيدة مع الآخرين مقارنة بأقرانهم. كما يتفق مع دراسة (محرز، 2005) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب الإهمال والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل، حيث يرتبط انخفاض التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل، بزيارة ممارسة الوالدين أسلوب الإهمال في معاملته.

- **ثانياً: <u>النتائج المرتبطة بالفرضية الثانية</u>: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).**

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T –Test)، لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (7) دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي)

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة α	القرار
المحور الأول	الإناث	27	12.33	2.922	1.63	41	0.11	غير دال
	الذكور	16	10.81	2.994				
المحور الثاني	الإناث	27	13.30	2.383	1.68	41	0.090	غير دال
	الذكور	16	12.06	2.205				
المحور الثالث	الإناث	27	12.22	3.105	1.92	41	0.062	غير دال
	الذكور	16	10.25	3.493				
الكلي	الإناث	27	37.85	8.365	1.77	41	0.083	غير دال
	الذكور	16	33.13	8.516				

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي)، حيث أظهرت النتائج مستويات متقاربة من الاتجاه نحو العمل التشاركي وكلها غير دالة إحصائياً، حيث أظهر كل من الذكور والإناث الذين يعانون من الإهمال الأسري مستوى منخفض من الاتجاه نحو العمل التشاركي، وهذا ما يتفق مع دراسة محرز (2005)، والتي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث في توافقهم الاجتماعي والشخصي، إلى وربما يعود ذلك إلى طبيعة الخصائص النمائية في كل مرحلة، وتأثر كل من الذكور والإناث بالبيئة المحيطة بهم، بنفس المستوى حيث تؤثر البيئة والظروف المحيطة بالطفل على الاتجاهات التي يبديها تبعاً المرحلة العمرية.

- **ثالثاً: <u>النتائج المرتبطة بالفرضية الثالثة</u>: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي تبعاً لمتغير مقدم الرعاية (كلا الوالدين، الأب، الأم).**

للتحقق من صحة الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة، كما تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة مصدر التباين بين المجموعات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (8) تحليل التباين لمتغير مقدم الرعاية على مقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى التلاميذ المهملين

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة α	القرار
المحور	بين المجموعات	114.472	2	57.236	8.633	0.001	دال

الأول	داخل المجموعات	265.202	40	6.630			
	المجموع	379.674	42				
المحور الثاني	بين المجموعات	71.348	2	35.674	8.674	0.001	دال
	داخل المجموعات	164.512	40	4.113			
	المجموع	235.860	42				
المحور الثالث	بين المجموعات	141.784	2	70.892	8.568	0.001	دال
	داخل المجموعات	330.960	40	8.274			
	المجموع	472.744	42				
المقياس الكلي	بين المجموعات	959.248	2	479.624	8.831	0.001	دال
	داخل المجموعات	2172.379	40	54.309			
	المجموع	3131.628	42				

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) داخل المجموعات وبين المجموعات ككل، وبما أن هذه الفروق دالة إحصائياً تم إجراء اختبار (LCD) لتحديد اتجاه الفرق بين المتوسطات لأثر متغير مقدم الرعاية (كلا الوالدين، الأب، الأم) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9) المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LCD) لأثر متغير مقدم الرعاية على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي

المتغير المستقل			فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
المحور الأول	الأب	الأم	-2.103*	0.032
		كلا الوالدين	-4.808*	0.001
	الأم	الأب	2.103*	0.032
		كلا الوالدين	-2.705*	0.011
	كلا الوالدين	الأب	4.808*	0.001
		الأم	2.705*	0.011
المحور الثاني	الأب	الأم	-1.957*	0.012
		كلا الوالدين	-3.778*	0.001
	الأم	الأب	1.957*	0.012
		كلا الوالدين	-1.821*	0.028
	كلا الوالدين	الأب	3.778*	0.001
		الأم	1.821*	0.028
المحور الثالث	الأب	الأم	-2.921*	0.008
		كلا الوالدين	-5.293*	0.001
	الأم	الأب	2.921*	0.008
		كلا الوالدين	-2.372*	0.042

	كلا الوالدين	الأب	5.293*	0.001
		الأم	2.372*	0.042
المقياس الكلي	الأب	الأم	-6.980*	0.014
		كلا الوالدين	-13.879*	0.001
	الأم	الأب	6.980*	0.014
		كلا الوالدين	-6.899*	0.022
	كلا الوالدين	الأب	13.879*	0.001
		الأم	6.899*	0.022

نلاحظ من الجدول (9) أن الفروق بين متوسطات المجموعات جاءت لصالح التلاميذ الذين يعيشون مع كلا الوالدين يليها التلاميذ الذين يعيشون مع الأم فقط، ثم التلاميذ الذين يعيشون مع الأب فقط. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنماط التفاعل التي تسود ضمن الأسرة التي يقدم فيها الرعاية كلا الوالدين والتي قد تكسب التلاميذ اتجاهات أعلى نحو العمل التشاركي، حيث يصبح الأطفال أكثر قدرة على التفاعل والانخراط في الجماعات المدرسية أكثر من أقرانهم الذين يعيشون مع مقدم رعاية واحد فقط.

كما تفسر الفروق التي جاءت لصالح الأم كمقدم رعاية مقارنة بالرعاية الوالدية المقدمة من قبل الأب فقط، بسبب طبيعة تفاعل الأمهات مع أطفالهن والذي يسمح بقضاء وقت معهن أكثر من الآباء الذين يقضون وقتاً كبيراً خارج المنزل.

- **رابعاً: <u>النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة</u>: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ المهملين أسرياً على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي تبعاً لمتغير دخل الأسرة (جيد، متوسط، منخفض).**

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة، كما تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة مصدر التباين بين المجموعات كما هو موضح في الجداول الآتية:

الجدول (10) تحليل التباين لمتغير دخل الأسرة على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي (الجماعي) لدى التلاميذ المهملين

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة α	القرار
المحور الأول	بين المجموعات	114.472	2	15.180	1.738	0.189	غير دال
	داخل المجموعات	265.202	40	8.733			
	المجموع	379.674	42				
المحور الثاني	بين المجموعات	71.348	2	9.996	1.852	0.170	غير دال
	داخل المجموعات	164.512	40	5.397			
	المجموع	235.860	42				
المحور الثالث	بين المجموعات	141.784	2	23.965	2.257	0.118	غير دال
	داخل المجموعات	330.960	40	10.620			
	المجموع	472.744	42				
المقياس الكلي	بين المجموعات	959.248	2	140.030	1.964	0.154	غير دال
	داخل المجموعات	2172.379	40	71.289			
	المجموع	3131.628	42				

نلاحظ من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو العمل التشاركي تبعاً لمتغير دخل الأسرة، وقد يعزى ذلك إلى أن اتجاهات الأطفال نحو العمل التشاركي في هذه المرحلة العمرية لا تتأثر بمستوى الاقتصادي للأسرة حيث يبدي الأطفال نفس المستوى من التفاعل الاجتماعي مع الأقران على اختلاف مستويات الدخل لدى كل منهم.

مقترحات الدراسة:

استناداً إلى نتائج الدراسة فإن الباحثة تقترح ما يأتي:

- ضرورة اهتمام إدارات المدارس بالجوانب الاجتماعية عند التلاميذ من خلال العمل على معرفة الأسباب الكامنة وراء ضعف المهارات الاجتماعية وضعف العمل التشاركي (الجماعي) الذي قد تتم ملاحظته لدى الكثير من التلاميذ.
- ضرورة توعية الأسرة والمدرسة بالعوامل التي تؤثر في اتجاهات الأطفال نحو العمل التشاركي (الجماعي).
- إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول علاقة الإهمال الأسري ببعض المتغيرات (كالدافعية للتعلم مثلاً).
- إجراء دراسات مماثلة على عينات في مراحل عمرية أعلى، وذلك لأن تأثير الإهمال الأسري لا يظهر في المراحل الأولى والمتوسطة فقط من حياة الطفل وإنما يمتد ليشمل مرحلة المراهقة والشباب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. بن حليلم، أسماء. (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي، الجزائر، العدد (7).
2. حماده، وليد عبد الكريم. (2017). **استراتيجيات تربوية لحماية الطفل**. منشورات جامعة البعث. كلية التربية، مديرية الكتب والمطبوعات.
3. حماده، وليد عبد الكريم. (2010). سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (26).
4. خطاطبة، يحيى مبارك. (2017). أشكال التفاعل الأسري وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة جامعة الإمام بن سعود للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (45).
5. خماخم، رضا (1997). **مجلة حماية الطفل "أداة للبيداغوجيا الجماعية"**. مركز الدراسات القانونية والقضائية، تونس.
6. رشوان، إيمان محمد. (2016). أثر استخدام التدريس المتمايز في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض مهارات العمل الجماعي والتفكير الإيجابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. **بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. العدد (4)، مصر.
7. سيفين، حسن. (2020). استخدام الدراما في تدريس اللغة العربية وأثرها على تنمية الطلاقة القرائية والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، العدد (4).

8. شاذلي، عبد الكريم؛ أبو ناجي، محمود؛ عبد الكريم، سعد؛ شارب، مرتضى. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الدماغي لتدريس الجيولوجيا في تنمية التفكير المركب والاتجاه نحو العمل الجماعي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (32). العدد (2).

9. الصاوي أحمد، سارة. (2019). فاعلية استراتيجية المكعب في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التخيل التاريخي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (35) العدد (8).

10. عاشور، وفاء. (2015). الإهمال الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

11. العسالي، محمد أديب. (2008). **أساسيات حماية أطفال سوريا من سوء المعاملة والإهمال**. وزارة التعليم العالي. المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية.

12. عكاشة، محمود؛ وعبد المجيد، فرحات. (2012). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، مصر، المجلد (3)، العدد (4).

13. الكلوزي، بلال أحمد صالح. (2013). **الإهمال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الموصل.

14. الكندري، أحمد محمد مبارك. (1992). **علم النفس الأسري**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

15.محـرز، نجـاح. (2005). أسـاليب المعاملـة الوالديـة وعلاقتهـا بتوافـق الطفـل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (12)، العدد (1).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

16. Burdett, J & Hastie, B (2009) . Practicing satisfaction with Group work Assignments. **Journal of university teaching. Learning practice**. (6) .1. 60-71.
17. Choe, Danbi. (2021). Longitudinal relationships amongst child neglect, social relationships, and school dropout risk for culturally and linguistically diverse adolescents. **Child Abuse & Neglect Journal.** Volume 112, February.
18. Depanflis, Diane. (2006). **Child Neglect: A Guide for Prevention, Assessment, and Intervention.** U.S. Department of Health and Human Services**.**
19. Gaudin, James, Jr. (1993). **Child Neglect: A Guide for Intervention.** U.S Department of Health and Human Servises.
20. Hildyard, K. L., & Wolf, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. **Child Abuse & Neglect,** 679-695.
a. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1025
21. Lamont, Alister. (2010). Effects of child abuse and neglect for children and adolescents. **Australian Institute of Family Studies,** April.
22. Parker, J. G, & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. **Developmental Psychology**, 32(6), 1025- 1038.
23. WHO.(1999). **Report of the Consultation on Child Abuse Prevention.** Geneva, 29-31 March**.**

"الملاحق"

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث

اسم الدكتور	الاختصاص العلمي	مكان العمل
د. أحمد حاج موسى	قسم الإرشاد النفسي–علم النفس التربوي	كلية التربية– جامعة البعث
د. حاتم البصيص	قسم المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية– جامعة البعث
د. مهند ابراهيم	قسم الإرشاد النفسي–علم نفس النمو	كلية التربية– جامعة البعث
د. وليد حمادة	قسم تربية الطفل–علم النفس التربوي	كلية التربية– جامعة البعث

الملحق رقم (2)

مقياس الإهمال الأسري "الموجه للتلميذ"

الاسم:.....

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

مقدم الرعاية: ☐ **كلا الوالدين** ☐ **الأب** ☐ **الأم**

دخل الأسرة: ☐ **جيد** ☐ **متوسط** ☐ **منخفض**

البعد	العبارة	نادراً	أحياناً	دائم
البعد التعليمي	1.يهتم والداي بتحسين مستواي الدراسي			
	2.يوفر لي والداي الأدوات المدرسية الضرورية			
	3.يسأل عني والداي داخل المدرسة من حين لآخر			
	4.يسأل والداي عن مشكلاتي في المدرسة			
	5.يسأل والداي عند عودتي متأخراً من المدرسة			
	6.يشجع والدي على دخولي في دروس الدعم			
	7.يتابع والداي نشاطاتي الدراسية باهتمام			
	8.يسمح لي والداي بالاشتراك في الرحلات المدرسية			
البعد العاطفي	9.أشعر بأني محبوب من طرف والداي			
	10. يحقق والداي ما يعداني به			
	11. يقدر والداي الأعمال الناجحة التي أقوم بها			
	12. أشعر أن والداي يحترما آرائي حتى وإن لم يأخذا بها			
	13. والداي يستمعان إلي بشكل جيد عندما أتحدث معهم بشأن الدراسة			
	14. يسمح لي والداي باتخاذ بعض القرارات التي تخصني			
	15. يهتم والداي بشكواي المختلفة من حين لآخر			

	16. يشترك والداي معي في مائدة الطعام			
البعد الصحي	17. يوفر والداي ما يلزم من عذاء			
	18. يوفر والداي ما أحتاج إليه من ملابس			
	19. يوفر والداي لوازم نظافتي			
	20. يعتني والداي بتفقد حالتي الصحية			
	21. يأخذني والداي إلى الطبيب عند المرض في اللحظات الأولى			

الملحق رقم (3)

مقياس اتجاه تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو العمل التشاركي (الجماعي)

الاسم:.....

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

مقدم الرعاية: ☐ **كلا الوالدين** ☐ **الأب** ☐ **الأم**

دخل الأسرة: ☐ **جيد** ☐ **متوسط** ☐ **منخفض**

البعد	العبارة	نادراً	أحياناً	دائماً
المحور الأول: القناعة بأهمية العمل الجماعي	1. اقتنع بضرورة العمل ضمن فريق.			
	2. لا استشير الآخرين في كثير من الأمور.			
	3. أستطيع اكتساب العديد من الخبرات من خلال العمل ضمن فريق.			
	4. أستمع جيداً واستفيد من آراء جميع أعضاء المجموعة.			
	5. أبادر بتقديم المساعدة والأفكار من خلال العمل في فريق.			
	6. اقتنع بأن المناقشات الجماعية توضح كثيراً من الأفكار.			
[illegible]	7. لا أشترك مع زملائي في إنجاز المهمات.			

	8.أبادر وأشرح أي معلومة دراسية أعرفها لزملائي في الصف.			
	9.لا أقدم أرائي وأفكاري عند الاشتراك في مناقشة مع زملائي.			
	10. أحترم آراء الآخرين وإن كانت مخالفة لرأيي.			
	11. أتقبل أفكار زملائي وأدعم بها أفكاري إن كانت مناسبة.			
	12. لا أتدخل في عمل زملائي.			
المحو الثالث: المساعدة والانتماء للمجموعة	13. أعمل مع المجموعة في إطار التكامل والدعم وليس التنافس.			
	14. أبادر بتقديم مساعدتي لمن أعمل معهم في المجموعة.			
	15. ألتزم بما تتوصل إليه المجموعة التي أعمل معها من قرارات.			
	16. تسود الألفة والانسجام بيني وبين جميع أفراد مجموعتي.			
	17. لا أقبل أعذار مجموعتي عند تقصيرهم.			
	18. أرى أن كل فرد من أفراد المجموعة له قيمته وأهميته.			

عنوان البحث:

المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين

- **الاسم: سوزان أديب فندي** (طالبة دكتوراه– جامعة دمشق– كلية التربية– قسم التربية الخاصة.
- حاصلة على: ماجستير تربية خاصة، دبلوم تأهيل تربوي، إجازة في التربية.
- **المشرف: الدكتور آذار عبد اللطيف**" أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- **مشرف مشارك: الدكتور هاشم إبراهيم.** "أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية. جامعة دمشق.

بيانات الطالبة:

- العنوان: اللاذقية، ضاحية تشرين.
- هاتف: 0966720763/ 436724 2/ 041

المشرف:
أ.م.د. آذار عباس عبد اللطيف

المشرف المشارك
أ. د. هاشم إبراهيم

المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين

ملخص

هدف البحث إلى تعرّف المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين، وتعرّف أثر متغيرات (المؤهل العلمي والتربوي، الحصول على شهادة ICDL، عدد سني الخبرة في المدرسة الدامجة، الدورات التدريبية على المناهج المطورة) في ذلك، ومن أجل تحقيق أهداف البحث جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبيان تكون من (32) عبارة توزعت على ثلاث محاور هي: (المتطلبات الإدارية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المادية والتقنية) جرى تطبيقه على (232) معلماً ومعلمة في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية، وكان من أبرز نتائج البحث:

- جاءت درجة الحاجة إلى جميع المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة الواردة في الاستبيان مرتفعة وفق الترتيب الآتي: (المتطلبات المادية والتقنية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات البشرية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغيرات (المؤهل العلمي والتربوي، عدد سني الخبرة، الدورات التدريبية) بينما وجدت فروق فقط بالنسبة لمحور المتطلبات البشرية وفق متغير الحصول على شهادة ICDL لصالح غير الحاصلين على الشهادة.

- **كلمات مفتاحية:** التعلم المتمازج، المدارس الدامجة.

The requirements for using blended learning strategy in Integrated schools from the teachers' point of view

Summary

The aim of the research is to define the requirements for using blended learning strategy in Integrated schools from the teachers' point of view, And defining the effect of the variables (academic and educational qualification, obtaining the ICDL certificate, the number of years of experience in the Integrated school, training courses on the developed curricula) in that, and In order to achieve the objectives of the research, the descriptive analytical method was used by designing a questionnaire consisting of (32) phrases that were divided into three aspects: (administrative requirements, human requirements, material and technical requirements). It was applied to (232) male and female teachers in Integrated schools in Latakia province, the most important search results were :

- The degree of need for all the requirements that are necessary to use the blended learning strategy in the Integrated schools mentioned in the questionnaire is high by the following order: (material and technical requirements, administrative requirements, human requirements).
- There were no statistically significant differences between the averages of the scores of the respondents of the research sample regarding the requirements needed to use the blended learning strategy in the Integrated schools in Latakia province according to the variables (scientific and educational qualification, number of years of experience, training courses), while there were differences only in the aspect of human requirements according to the variant of obtaining ICDL certification in the favor of non-certificate holders.

Key words: blended learning, Integrated schools

1- مقدمة:

أصبح لزاماً على المنظومة التّربويّة بعناصرها كلّها مواكبة التّطوّر المعرفّي السّريع الّذي يتميّز به العصر الحاليّ؛ نظراً لثورة المعلومات والّتقدّم العلميّ والمعرفيّ، وذلك من خلال تغيير فلسفة التعليم وأهدافه، من تعليم تقليديّ قائم على المعلّم وكفاءته، ومتعلّم سلبيّ يستقبل ما يقدّمه المعلّم، إلى تعلّم يتمركز حول المتعلّم، وفي ظلّ هذا التطوّر المعرفيّ، وتطوّر النّظريّات التّربويّة، جاءت أساليب التّدريس الحديثة التي جعلت المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، على عكس ما تقوم عليه الأساليب التّقليديّة التي أصبحت في حاجة إلى تطوير بما يتناسب مع متطلّبات الحداثة. فحدث هذا التطوير في التعليم لمواكبة خصائص هذا العالم والاستفادة من تقنياته الحديثة والسعي نحو دمج التقنية في التعليم، وتقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والانترنت وما يُلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير بيئة تعليمية ثرية.

فقد تميّزت الأساليب الحديثة في التّعليم بمراعاة الفروق الفردّية بين المتعلّمين، واهتمامها بشرائح المتعلّمين وفئاتهم كافّة، ومن هذا المنطلق تحرص معظم دول العالم على ألاّ يقتصر التّعليم على فئة دون أخرى، فكلّ مجتمع يضمّ فئتين من الأطفال: فئة الأطفال العاديّين، ويمثّلون حوالي (68%) من أفراد المجتمع، وفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمثّلون ما تبقّى من الأطفال(الشّريف، 2011، 3).

وقد حظي تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام كبير في الآونة الأخيرة على الصعيدين العالمي والمحلي، ونظراً لما حققته الثورة التكنولوجية من تطور في عملية التعليم، فقد "زادت الفرص أمام ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على التعليم بطرق تدمج بين المادة الدراسية والبرامج الالكترونية الحديثة (المعيقل، 2017، 4). من خلال توفير بيئة تعلم يتوفر فيها ما يسد العجز أو الإعاقة الموجودة لديهم من أجل توفير فرص تعلم لهم مساوية لفرص التعلم المتوفرة لأقرانهم العاديين.

وتعدّ استراتيجيّة التّعلّم المتمازج من الاستراتيجيّات الحديثة المتّبعة في التّدريس، فهو نوع من التّعليم تستخدم خلاله مجموعة فعّالة من وسائل العرض المتعدّدة وطرائق التّدريس وأنماط التّعلّم الّتي تسهّل عمليّة التّعلّم(خضار، 2015، ص47)، وكذلك يشتمل

التعلم المتمازج على العديد من أدوات التعليم مثل أنشطة التّعلّم التعاوني، واستخدام التقنيات التعليمية الآلية وغير الآلية، وبرامج التعلم الذاتي، كذلك يتضمن التعلم المتمازج مواقف تعليمية معتمدة على النشاط في الصفوف التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع المتعلمين وجهاً لوجه. فهو عبارة عن صورة توافقية وتكاملية في الآن نفسه تَجْمَع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني مِن خلال أساليب عصرية يستفيد منها كافة المتعلمين بمَن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

لكن الانتقال من التعليم التقليدي إلى تطبيق استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة يستوجب العمل على توفير المتطلبات اللازمة لهذا الانتقال، وبناءً على ما سبق جاء هذا البحث لتعرَف المتطلبات اللازم توافرها لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.

2- مشكلة البحث:

بذلت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية جهوداً حثيثة، واتخذت إجراءات عديدة لتطوير التعليم ومواكبة التطورات التكنولوجية والتقنية التي طرأت على العملية التعليمية، وكان من بين هذه الإجراءات مؤخراً إجراء تجربة استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في عدد من محافظات القطر؛ إذ شملت هذه التجربة عدداً من المدارس الإعدادية والثانوية، وكانت هذه التجربة نقطة بدء لتعميم هذه الاستراتيجية على مدارس أخرى في السنوات اللاحقة.

كما أكدّت نتائج العديد من الدراسات – مثل دراسة شاهين (2008)، وخضار(2015) والزّعبيّ، وبني دومي(2012)، والجحدليّ(2012)، أنّ التّعلّم المتمازج يعدّ استراتيجيّة مناسبة للتّغلّب على الكثير من صعوبات التعلم ومشكلاته، من خلال الدّمج بين طرائق التّعلّم التّقليديّة، وتوظيف التّكنولوجيا بالتّعليّم، وأكّدت نتائج هذه الدّراسات أنّ التّعلّم المتمازج يساعد على تكوين اتّجاهات إيجابيّة نحو المادّة الدّراسيّة من خلال تلبيته مختلف ميول المتعلّمين وحاجاتهم، فهو يشمل طيفاً واسعاً من الأنشطة والمهام والمواقف التّعليميّة المتنوّعة التي تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

كما بينت نتائج دراسات مثل دراسة مرسي (2008)، والحربي (2014)، وصقر (2014)، والخطيب (2016) أنه لضمان نجاح استخدام استراتيجيّة التّعلّم المتمازج يتطلب توفر العديد من المتطلبات البشرية من كوادر إدارية وفنية وتدريبية، ومتطلبات

مادية وفنية مثل الحواسيب والشبكات والأجهزة المرافقة، أضف إلى ذلك المتطلبات الإدارية مثل تعديل القوانين والتشريعات التي تهيء البيئة الملاءمة والداعمة لهذا النوع من التعليم.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة ولاسيما المدارس الدامجة فقد لاحظت ضرورة التنوع في استراتيجيات التعليم المستخدمة في هذه المدارس نتيجة وجود تلاميذ ذوي أنماط تعلم مختلفة تتطلب طيفاً واسعاً من أساليب التدريس التقليدية والإلكترونية.

وبناءً على ما سبق فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية شملت مقابلات مع عدد من الموجهين المشرفين على المدارس الدامجة، وعدد من المعلمين المشاركين في تجربة التّعلّم المتمازج في محافظة اللاذقية. هدفت إلى معرفة إمكانية استخدام استراتيجيّة التّعلّم المتمازج بينت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية نحو إمكانية استخدام هذه الاستراتيجية في المدارس الدامجة لأسباب عديدة أهمها أن استراتيجيّة التّعلّم المتمازج تتيح استخدام مختلف أساليب التعليم والتعلم في المدارس الدامجة بما يحافظ على التفاعل الصفي واللقاء بين المتعلم والمعلم من جهة، وبما يواكب التطورات التكنولوجية من جهة ثانية، وتوفر برامج علاجية وإثرائية للمتعلمين من خلال مقاطع الفيديو التعليمية والدروس الإلكترونية، وتمنح أولياء الأمور فرصاً أكبر للمشاركة في عملية تعليم أبنائهم ومتابعتهم، وتساعد على مراعاة الفروق الفردية التي تزداد بين التلاميذ في المدارس الدامجة، وتيسر فرص مراعاة أنماط تعلمهم، كما بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية إمكانية توفير متطلبات استخدام هذه الاستراتيجية في المدارس الدامجة نظراً لقلة عدد هذه المدارس.

بناءً على نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية فقد تحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين؟**

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1- يأتي هذا البحث مواكباً للإجراءات التي تتخذها وزارة التربية في سبيل تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج؛ إذ يمكن أن يستفيد من نتائجه أصحاب القرار التربوي، والموجهين المشرفين على المدارس الدامجة في معرفة المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعليم المتمازج.

3-2- تسليط الضوء على أهمية العمل على توفير كافة متطلبات أي مشروع أو برنامج يهدف إلى تطوير العملية التعليمية والتربوية، وذلك كإجراء أساسي قبل البدء بتنفيذ هذا البرنامج، والأخذ بعين الاعتبار كافة المتغيرات والعوامل التي يمكن أن تؤثر في ذلك.

3-3- يؤمل أن يستفيد من نتائج البحث المعلمون في المدارس الدامجة من خلال تعرّف المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج والعمل على توفيرها.

3-4- يؤمل أن يستفيد من نتائج البحث المتعلمون في المدارس الدامجة من خلال تلقي التعليم بطرائق حديثة فيما لو تم استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في هذه المدارس.

3-5- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث القائمين على برامج تدريب المعلم في المدارس الدامجة من خلال تخطيط هذه البرامج وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف المتطلبات (الإدارية، البشرية، المادية والتقنية) اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين.

5- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5-1- ما المتطلبات الإدارية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين؟

5-2- ما المتطلبات البشرية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين؟

5-3- ما المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين؟

6- متغيرات البحث:

تتحدد متغيرات البحث بالآتي:

المتغيرات المستقلة:

6-1- المؤهل العلمي: وله ثلاث فئات (أهلية تعليم، معلم صف، دبلوم تأهيل تربوي).

6-2- الحصول على شهادة ICDL: وله فئتان (غير حاصل على شهادة ICDL، حاصل على شهادة ICDL).

6-3- عدد سني الخبرة في المدرسة الدامجة: وله ثلاث فئات (أقل من سنتين، من ثلاث إلى خمس سنين، أكثر من خمس سنين).

6-4- الدورات التدريبية على المناهج المطورة: وله فئتان (متبع دورة واحدة، متبع أكثر من دورة).

أما المتغيرات التابعة فتتحدد باستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبيان (المتطلبات الإدارية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المادية والتقنية).

7- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.05):

7-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير المؤهل العلمي.

7-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير الحصول على شهادة ICDL.

7-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير عدد سني الخبرة في المدارس الدامجة.

7-4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة.

8- حدود البحث:

8-1- الحدود العلمية: المتطلبات (الإدارية، البشرية، المادية والتقنية) اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.

8-2- الحدود المكانية: المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية.

8-3- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي (2019-2020).

8-4- الحدود البشرية: المعلمون في المدارس الدامجة.

9- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

9-1- التّعلّيم المتمازج:

نوع من التّعليم تُستخدم خلاله مجموعة فعّالة من وسائل العرض المتعدّدة وطرائق التّدريس وأنماط التّعلّم الّتي تسهّل عمليّة التّعلّم، ويبنى مثل هذا النوع من التعليم على أساس الدّمج بين الأساليب التّقليديّة الّتي يلتقي فيها التّلاميذ وجهاً لوجه، وأساليب التّعلّم الإلكترونيّ كالحاسوب(خضار، 2015م، ص47). ويعرف إجرائياً بأنه صيغة للتعلم تدمج بين التعليم المباشر التقليدي والتعلم الإلكتروني، وينفذ في غرف الصف العادية بالاستعانة بالتقنيات التعليمية الحديثة.

9-2- المدارس الدامجة:

هي مدارس تعتمد مبدأ أن الأطفال جميعاً يجب أن يتعلمو معاً وبقدر الإمكان، بصرف النظر عن أية صعوبات أو اختلافات بينهم، فالمدرسة الدامجة تعترف بالتنوع

وتستجيب لاحتياجات الأطفال المختلفة وتتقبل تعدد ومعدل أساليب التعلم المختلفة، ويتوفر فيها وسائل دعم وخدمات متنوعة لتتوافق مع تنوع الاحتياجات التي تواجهها المدرسة (وزارة التربية،2011، ص10). **وتُعرف إجرائياً** بأنها المدارس المجهزة بغرف مصادر ومزودة بوسائل تعليمية مناسبة، ومتخصصين في التربية الخاصة، ومهيأة من أجل دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين.

10- دراسات سابقة:

10-1-دراسات عربية:

10-1-1- دراسة مرسي (2008) في مصر بعنوان: المتطلبات اللازم توافرها لنجاح تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الجامعي.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أهم المتطلبات اللازم توافرها لنجاح تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الجامعي. وذلك من خلال تحديد الأسس الفلسفية والتنظيمية التي يستند إليها نظام التعليم الجامعي المدمج، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وأهميته، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. من أهم نتائج الدراسة أن أبرز المتطلبات اللازم توافرها لنجاح تطبيق التعليم المدمج تنمية الوعي بين أعضاء هيئة التدريس، والإداريين والطلاب بالصيغ الجامعية المستحدثة مثل التعليم المدمج، وبالفلسفة الموجهة له، وإقامة دورات تدريبية لطلاب الجامعات والمعاهد، لتمكينهم من إتقان مهارات التعليم المدمج، وتوفير بنية تحتية من التقنيات التكنولوجية من أهم متطلبات المكتبة الإلكترونية.

10-1-2- دراسة الحربي (2014) بعنوان: مطالب استخدام التعلم المدمج في تدريس أسس المناهج.

هدفت الدراسة إلى تحديد مطالب استخدام التعلم المدمج في تدريس أسس المناهج الواجب توافرها في كل من المنهج، عضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى مجموعة من المطالب المتعلقة باستخدام التعلم المدمج فيما يخص المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية.

10-1-3- دراسة صقر (2014) بعنوان: التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني(دراسة تحليلية).

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التعليم المدمج، وتحديد المتطلبات والشروط الواجب توافرها لتنفيذ التعليم المدمج في المدارس، وكذلك تعرّف دور المعلم والمتعلم في التعلم المدمج في المجال التربوي. وتعرّف إيجابياته والعوائق التي تقف في سبيل تطبيقه، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى مجموعة من الشروط المتعلقة باستخدام التعلم المدمج والتي من أهمها التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الالكتروني في بيئة التعلم المدمج، والتأكد من مهارات المعلّمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الالكتروني المتضمنة في بيئة التعلم المدمج، والتأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج، وتنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

10-1-4- دراسة الخطيب (2016) بعنوان: "واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة (التعليم الإلكتروني)".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة (التعليم الإلكتروني)"، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة. من أهم نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في معظم الدول العربية منخفضة، وأهم المتطلبات اللازم توافرها (بنية تحتية للتعليم الإلكتروني، الدعم الفني والصيانة، مهارات استخدام التعليم الإلكتروني للمدرسين والطلبة، سياسات جديدة للتعامل مع المدرسين والطلبة والاختبارات، إعادة صياغة المناهج بما يتوافق مع التعليم الإلكتروني).

10-2-دراسات أجنبية:

10-2-1- دراسة فوغان (Vaughan, 2009) بعنوان الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق نظام التعليم المدمج من وجهة نظر الطلاب وهيئة التدريس والإداريين.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق نظام التعليم المدمج من وجهة نظر الطلاب وهيئة التدريس والإداريين، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة أن التعليم المدمج أمدهم بمرونة كبيرة في وقت التعلم، وحسّن من نتاجات التعلم المتوقعة، أما أعضاء هيئة التدريس فأشاروا بأن المقررات المدمجة أتاحت فرصها لتعزيز التفاعل بينهم وبين الطلاب، وزيادة التزام الطلاب بالتعلم، كما أضاف مرونة في بيئة التدريس والتعلم، وأعطى فرصة للتحسين المستمر، أما من وجهة النظر الإدارية فقد رأت أن التعليم المدمج قلل من تكاليف الإدارة.

10-2-2- دراسة كوماس كونين (Comas, Quinn, 2011) بعنوان تصورات المعلمين وخبراتهم حول استخدام التعلم المدمج. .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلّمين وخبراتهم حول استخدام التعلم المدمج، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة وملاحظة ومقابلة على عينة الدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة تحديد المعوقات والصعوبات التي يواجهها المعلمون في التدريس باستخدام المساقات المدمجة ومن أهمها: ضعف التدريب وعدم المساندة والدعم من المؤسسات التعليمية.

10-2-3- دراسة أرستي وكروت (Eristi & Kurt,2012) في تركيا بعنوان:

"Teacher's view about effective use of technology in class room".

"وجها نظر المعلّمين نحو الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في الصفوف الدراسية"

هدفت الدراسة إلى تحديد وجهات نظر المعلّمين واقتراحاتهم حول عملية دمج التكنولوجيا في التعليم، وأهم المعوقات التي يعانيها المعلّمون بشأن استخدام التكنولوجيا، وقد

استخدمت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على (250) من المعلمين، ومن أهم نتائج الدراسة: إن أهم المعوقات التي تواجه المعلمين هي ضعف قدرتهم لمواكب التكنولوجيا، والأعطال الفنية الناجمة عن الاستخدام غير الصحيح للأجهزة التقنية، إضافة إلى مشكلات تتعلق بالشبكات والاتصال.

11- التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

11-1-أوجه التشابه بين البحث الحالي و الدراسات السابقة:

تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع التعلم المتمازج ومن حيث المنهج المستخدم.

11-2-أوجه الاختلاف بين البحث الحالي و الدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث بيئة التطبيق (المدارس الدامجة)، و وكذلك من حيث الحدود المكانية.

11-3-ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث العينة، ومن حيث المتغيرات المدروسة.

11-4-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة واختيار المنهج ، وتصميم أداة البحث.

12- الإطار النظري:

12-1-أهمية التعليم المتمازج:

تتمثل أهمية التعليم المتمازج أن لديه القدرة على تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وتوفير المحفزات التي تساعد على التوصل إلى المعرفة، وأنه ذو فاعلية وكفاءة كبيرة في توفير المادة التعليمية، ويساعد على التركيز على مخرجات

التعليم(مرسي، 2008، ص99). فهو أكثر أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة شمولاً ومرونة وفعالية (Singh,2003,1) ، ويرى الخان(2005، 343) أنه يحسن من فاعلية التعليم، من خلال توفير تناغم وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم والبرنامج المقدم، ويذكر اسماعيل(2009، 97) أن التعليم المتمازج يتغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى التلاميذ نتيجة استخدام التعلم الالكتروني لمدة طويلة، وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي داخل غرفة الصف. كما ذكر عماشه(2008، 12-14) إن التعلم المتمازج يُشعر المعلم بدوره المهم في العملية التعليمية، ويركز على الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، دون تأثير واحدة على الأخرى.

ومما سبق يمكن القول بأن للتعليم المتمازج أهمية كبيرة في عملية تعليم التلاميذ سواء أكانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أم غيرهم من التلاميذ العاديين، حيث يساعد في التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم، كما أنه ييسر عملية تواصلهم الاجتماعي ويرفع من مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية.

12-2-مميزات التعليم المتمازج:

يجمع التعليم المتمازج بين مميزات كل من التعلم الالكتروني والتعليم التقليدي، ومن هذه الميزات ما يلي:

- خفض نفقات التعليم بشكل كبير بالمقارنة بالتعلم الالكتروني وحده.
- تعزيز العلاقات الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم وبين المعلمين(Krause,2007,174).
- توفير الوقت لكل من المعلم والمتعلم.
- يعالج مشاكل عدم توفر الامكانيات لدى بعض التلاميذ(شعبان، 2018، 329).
- عرض المعلومات بشكل مختلف من أشكال وصور وأصوات، فيخلق جو من الراحة والمتعة.
- توفير بيئة جذابة وممتعة في الموقف التعليمي مما يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم والمشاركة في الأنشطة المختلفة.

- إتاحة الفرصة للمعلم في عرض المحتوى والمعرفة العلمية للوحدة الدراسية بطريقة مشوقة باستخدام الأنشطة التفاعلية التي تنمي التحصيل العلمي للتلاميذ.
- توفير الاتصال وجهاً لوجه مما يزيد من التفاعل بين التلميذ والمعلم، وبين التلاميذ بعضهم مع بعض وبين التلاميذ والمحتوى(Charles D,2004,75).
- تمكّن المعلم من تشخيص مستويات المتعلمين وفق الأهداف التربوية والتعرّف على احتياجاتهم التي تساعده في اختيار الأنشطة التي تناسبهم، وبذلك تقلل من الصعوبات التي تواجههم، بالإضافة إلى نمو الاتجاه الايجابي لديهم نحو دراسة المادة العلمية(العازمي،2018، 22-24).

ومما سبق يمكن القول إن التعليم المتمازج يجمع بين ميزات التعليم التقليدي ومميزات التعلم الالكتروني، فيستخدم التعليم المتمازج أكثر من حاسة أثناء التعليم، ويراعي أنماط تعلم التلاميذ، وما يتضمنه من صور ثابتة ورسوم متحركة، ولقطات فيديو وصوت، وغير ذلك من العناصر التي تعمل على جذب وتركيز انتباه التلاميذ نحو المحتوى التعليمي، وتتيح فرصة أكبر للتعلم من خلال استخدام أكثر من حاسة في وقت واحد. فيخلق التعليم المتمازج علاقة ايجابية ومحببة بين المتعلم والمادة الدراسية، ويخلق التفاعل فيما بينهم، ويؤدي دوراً هاماً في معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال التنويع في طرائق وأساليب التعليم المقدمة لهم بما يناسب قدرات كل منهم.

12-3-متطلبات التعلم المتمازج:

تحتاج بيئة التعليم المتمازج إلى مجموعة من المتطلبات المادية والتقنية والبشرية والتي يمكن إيجازها فيما يلي(ابراهيم، 2011، 78)، (القميزي،2015، 106)، (الظاهري، 2014، 36):

- المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية: وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، أهمها: وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم تنفيذ وتطوير التعليم المتمازج، وتوافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة، ووجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية الإلكترونية وإنتاجها، كما تتضمن وعي الآباء بأهمية استخدام

أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم والتعليم، ووجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والتلاميذ عند استخدامهم هذا النوع من التعليم. كما تتضمن هذه المتطلبات إقامة دورات تدريبية للمعلمين والتلاميذ في هذا المجال، ويدخل في ذلك نشر ثقافة التعليم المتمازج في الوسط التربوي والتعليمي، وتوفير المواد التعليمية Materials المطبوعة والمرئية والمسموعة، كما يدخل في هذه المتطلبات شعور المعلّمين بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.

- متطلبات مادية وتقنية: وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، أهمها:
- توافر البنية التحية واحتياجات المتعلم من مصادر التعلّم المختلفة، وتوافر أجهزة حاسب آلي حديثة وبأعداد كافية مع ملحقاتها، وشبكة انترنيت ذات جودة عالية، ونظام متكامل لإدارة العملية التعلمية والمحتوى التعليمي، وبرامج التقويم الالكتروني، وتوافر الأدوات والوسائل اللازمة.
- المتطلبات البشرية: وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، من أهمها:
- قدرة المعلمين على صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع استراتيجية التعليم المتمازج، وامتلاكهم لمهارات التدريس الصفي والتدريس الإلكتروني، وفهم خصائص وطبيعة التلاميذ واحتياجاتهم. والمرونة والإنسانية من أجل تكوين بيئة ودية، والرغبة في العمل التعاوني، وقدرة المعلّمين على تقديم تغذية راجعة مباشرة وغير مباشرة بالطرق التقليدية– والطرق الإلكترونية وامتلاكهم مهارات التعامل مع خدمات– الإنترنت المختلفة، إضافة إلى قدرتهم على توزيع الأدوار والمهام على التلاميذ، وتقديم الاختبارات الورقية paper Teat والاختبارات الإلكترونية.

12-4-مميزات المدارس الدامجة:

تتميز المدارس الدامجة بأنها

- تعترف بوجود الاختلافات بين الأطفال وتحترمها.
- تستهدف ضمان المساواة في الحقوق.
- تتيح للأطفال في وضعية إعاقة، أو دونها، أن يتعلموا جماعياً.
- تتيح للبنيات وللنظم وطرق التربية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال.

- تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال.
- تتدرج ضمن استراتيجية موسعة للارتقاء بمجتمع دامج.
- ضرورية للوصول إلى تربية ذات جودة لجميع الأطفال.(دليل الأسر والجمعيات، 2019، 13).

12-5-مبادئ المدرسة الدامجة:

تستند المدرسة الدامجة إلى مجموعة من المبادئ، يمكن حصرها فيما يأتي:

- مبدأ المدرسة للجميع: وهو مبدأ يركز على حق كل طفل في أن يجد له موقعاً في المدرسة، كيفما كانت هويته الثقافية أو الاجتماعية أو الصحية.
- مبدأ الحق في جودة التعلم: إن المدرسة الدامجة لا تراهن على حق التعلم للأطفال في وضعية إعاقة فقط، بل وكذلك الحق في جودة التعلم. تعليم يضمن وصولهم إلى أقصى ما يملكونه من إمكانات، وفي ظروف تضمن كرامتهم .
- مبدأ الإنصاف: يختلف هذا المبدأ عن المساواة، إذ يرتكز على التمييز الإيجابي بما يضمن الوصول إلى المساواة في الحق، وليس في العوامل والظروف.
- مبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم: وهو مبدأ يركز على أن يجد الطفل ذاته في المدرسة من خلال مشروعه البيداغوجي الشخصي، الذي يسمح له بالتطور وفق وتيرته الخاصة في الفهم والتعلم والإنجاز .
- مبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية: وهو مبدأ يعتبر أن جودة الوساطة التربوية والاجتماعية هي الكفيلة بتطوير التعلم والشخصية، وتبقى الحلقة الأساس في نجاح الدمج (علوي،2020، 206).

13- الإطار العملي:

13-1-منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع بيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018،

118)، وتم اختيار هذا المنهج لمناسبته لمشكلة البحث وأهدافه وتساؤلاته، وسوف يتم استخدام هذا المنهج من خلال تطبيق أداة البحث (الاستبيان) على عينة البحث وتفريغها ومناقشة نتائجها.

13-2-أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبيان تم تصميمه من قبل الباحثة وفق الخطوات الآتية:

13-2-1- تحديد الهدف من الأداة:

تحدد الهدف من أداة البحث وهو تحديد متطلبات استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة ، وأثر متغيرات (المؤهل العلمي والتربوي، الحصول على شهادة ICDL، عدد سني الخبرة في المدرسة الدامجة، الدورات التدريبية على المناهج المطورة) في ذلك.

13-2-2- تصميم الاستبيان:

جرى تحديد محاور الاستبيان بناءً على المراجع النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة مرسي (2008)، والحربي (2014)، وصقر (2014)، والخطيب (2016) ، حيث اتفقت معظم الدراسات السابقة أن استخدام استراتيجية التعلم المتمازج يتطلب توفر (متطلبات إدارية، متطلبات بشرية، متطلبات مادية وتقنية) ، وبعد ذلك جرى اعتماد الصورة الأولية للاستبيان، ثم تم توزيعه على (4) من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية في جامعتي دمشق وتشرين بهدف التحقق من صدقه وملائمة عباراته، وقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبيان، ويبين الجدول التالي أبرز هذه التعديلات.

الجدول(1) أبرز تعديلات السادة المحكمين على الاستبيان

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
تنفيذ ندوات ولقاءات مع أولياء الأمور للتعريف باستراتيجية التعلم المتمازج.	تنفيذ ندوات ولقاءات مع أولياء الأمور للتعريف بدورهم في استخدام استراتيجية التعلم المتمازج.
تطوير أساليب التقويم في المدارس الدامجة.	تطوير أساليب التقويم بما يناسب استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.
امتلاك العلم لمهارات التعليم الإلكتروني	امتلاك العلم لمهارات الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني

امتلاك المعلم لمهارات توظيف تقنيات التعليم	امتلاك المعلم لمهارات توظيف تقنيات التعليم المتوفرة في مراكز مصادر التعلم
إضافة:	ميزانية كافية لدى المدرسة لصيانة الأجهزة والتقنيات الإلكترونية

13-2-3- التحقق من صدق الاستبيان وثبات نتائجه:

بهدف التحقق من صدق الاستبيان وثبات نتائجه جرى تطبيقه على عينة من المعلّمين في المدارس الدامجة من خارج العينة النهائية للبحث، قوامها (20) معلماً ومعلمة، ثم تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
متطلبات إدارية			
1	**0.776	**4**	**0.635
2	**0.617	**5**	**0.639
3	**0.827	**6**	**0.800
متطلبات بشرية			
7	**0.639	**15**	**0.845
8	**0.741	**16**	**0.678
9	**0.853	**17**	**0.831
10	**0.639	**18**	**0.743
11	**0.785	**19**	**0.796
12	**0.782	**20**	**0.639
13	**0.785	**21**	**0.852
14	**0.739		
متطلبات مادية وتقنية			
22	**0.785	**28**	**0.711
23	**0.645	**29**	**0.639
24	**0.633	**30**	**0.745
25	**0.712	**31**	**0.721

26	**0.785**	**32**	**0.730**
27	**0.731**		

**دال عند 0.01

كما يبين الجدول (2) قيم معاملات الارتباط بين المحاور فيما بينها، وبين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (3) صدق الاتساق الداخلي للاستبيان

المحور	متطلبات إدارية	متطلبات بشرية	متطلبات مادية وتقنية	الدرجة الكلية
متطلبات إدارية		**0.756	**0.811	**0.841
متطلبات بشرية	**0.756		**0.736	**0.789
متطلبات مادية وتقنية	**0.811	**0.736		**0.805
الدرجة الكلية	**0.841	**0.789	**0.805	

**دال عند 0.01

يتبين من الجدولين (2) و(3) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

أما بهدف التحقق من ثبات الاستبيان فقد جرى استخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	مجموع العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	متطلبات إدارية	6	0.852
2	متطلبات بشرية	15	0.714
3	متطلبات مادية وتقنية	11	0.814
	الاستبيان ككل	32	0.836

يتبين من الجدول (4) أن جميع قيم ألفا كرونباخ بالنسبة لمحاور الاستبيان ودرجته الكلية أكبر من (0.7) ، مما يدل على ثبات نتائج الاستبيان، وصلاحيته للتطبيق في البحث الحالي.

13-2-4- الصورة النهائية للاستبيان:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من (32) عبارة توزعت على (3) محاور، ويبين الجدول (5) توزع عبارات الاستبيان على محاوره.

الجدول (5) توزع عبارات الاستبيان على محاوره

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	متطلبات إدارية	6-1	6
2	متطلبات بشرية	21-7	15
3	متطلبات مادية وتقنية	32-22	11
الاستبيان ككل		32-1	32

حيث يطلب من المستجيب تحديد درجة الحاجة للمتطلب الوارد في الاستبيان وفق أحد الخيارات الآتية (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً) تأخذ الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) وفق الترتيب السابق، وبهدف تحديد درجة الموافقة جرى استخدام قانون طول الفئة من خلال النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة– أصغر قيمة) على عدد الفئات (5-1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح الاستجابة تمَّ تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

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

وقد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية(SPSS) في تنفيذ الأساليب الإحصائية المناسبة.

13-3-المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

يحدد مجتمع البحث بالمعلمين في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية والبالغ عددهم حوالي (700) معلم (مديرية التربية في محافظة اللاذقية، 2020) وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من المدارس الدامجة، ويبين الجدول (7) عملية توزع الاستبانات على أفراد عينة البحث.

الجدول (7) عملية توزع الاستبانات على أفراد عينة البحث

الاستبانات الموزعة	الاستبانات	الاستبانات المستبعدة	الاستبانات الصالحة للتحليل

	المستردة		
300	255	23	232

وقد تكونت عينة البحث النهائية من (232) معلماً ومعلمة، أي بنسبة (33.14 %) من المجتمع الأصلي، وهي نسبة ممثلة للمجتمع الأصلي وفق المعيار الذي حدده (Christensen, 1997) الوارد في (أبو علام، 2004، 156). والجدول (8) يوضح توزع العينة النهائية بالنسبة للمتغيرات المدروسة.

الجدول (8) توزع عينة البحث النهائية بالنسبة للمتغيرات المدروسة

المتغيرات		العدد	النسبة
المؤهل العلمي	أهلية تعليم	33	% 14.2
	معلم صف	160	%69.0
	دبلوم تأهيل تربوي	39	%16.8
	المجموع	232	% 100
الحصول على شهادة ICDL	غير حاصل على شهادة ICDL	197	%84.9
	حاصل على شهادة ICDL	35	%15.1
	المجموع	232	% 100
عدد سني الخبرة في المدرسة الدامجة	أقل من سنتين سنين	57	%24.6
	من ثلاث إلى خمس سنين	88	%37.9
	أكثر من خمس سنين	87	%37.5
	المجموع	232	% 100
الدورات التدريبية على المناهج المطورة	متبع دورة واحدة	102	%44.0
	متبع أكثر من دورة	130	%56.0
	المجموع	232	% 100

14- تحليل النتائج وتفسيرها:

14-1-الإجابة عن السؤال الأول: ما المتطلبات الإدارية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الأول جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبيان والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المحور الأول

المتطلبات الإدارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
1) خطة شاملة لتطبيق استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.	3.78	0.62	4	مرتفعة جداً
2) إدخال التدريب على استخدام استراتيجية التعلم المتمازج ضمن مناهج إعداد المعلمين وتأهيلهم.	3.43	0.78	6	مرتفعة
3) تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين في المدارس الدامجة الذين يستخدمون استراتيجية التعلم المتمازج.	4.55	1.03	1	مرتفعة جداً
4) تنفيذ ندوات ولقاءات مع أولياء الأمور للتعريف بدورهم في استخدام استراتيجية التعلم المتمازج.	4.18	1.18	3	مرتفعة
5) إجراء البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.	4.28	0.99	2	مرتفعة جداً
6) تطوير أساليب التقويم بما يناسب استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.	3.69	0.80	5	مرتفعة
المتوسط العام للمحور الأول	3.99	0.90	**مرتفعة**	مرتفعة

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبيان والمتضمن المتطلبات الإدارية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة قد بلغ (3.99) وهي قيمة تدل على درجة حاجة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.90) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة تباين استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي. كما يتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا المحور قد جاءت بدرجة حاجة مرتفعة جداً، أو مرتفعة، وتشير هذه النتائج إلى أهمية توفر المتطلبات الإدارية لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة نظراً لأن هذه المتطلبات تتضمن الخطط والقوانين والأنظمة والتعليمات التي تيسر استخدام هذه الاستراتيجية، ويتبين من الجدول السابق أن العبارة المتعلقة بالتحفيز المادي والمعنوي قد جاءت بالرتيب الأول من حيث الحاجة من وجهة نظر

المعلمين، نظراً لأن استخدام استراتيجية التعلم المتمازج ولاسيما في المدارس الدامجة يتطلب من المعلمين بذل جهود مضاعفة بهدف مراعاة أنماط تعلم المتعلمين والفروق الفردية بينهم والدمج بين التعليم المباشر التقليدي والتعليم الإلكتروني واستخدام تقنيات التعليم المتنوعة، ويتبين من الجدول السابق أن العبارة المتضمنة إجراء البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة جاءت في المرتبة الثانية، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الربط بين البحث العلمي ومشكلات التعليم، وأهمية التنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية بهدف توظيف البحوث التربوية في تطوير علمية التربية في المدارس، ولاسيما المدارس الدامجة حيث يتواجد فيها تلاميذ عاديين وذوي احتياجات خاصة وبالتالي لابد من الدمج بين أساليب التعليم التقليدي وأساليب التعليم الإلكتروني في سياق استراتيجية التعلم المتمازج بما يراعي جميع فئات المتعلمين ويحقق الأهداف التعليمية المحددة.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة مرسي (2008) التي بينت أنه من متطلبات تطبيق التعليم المتمازج تنمية الوعي بين أعضاء هيئة التدريس، والإداريين والطلاب بصيغ تطبيقه، وبالفلسفة الموجهة له، ودراسة الحربي (2014) التي بينت أنه من شروط استخدام التعليم المتمازج توفير متطلبات تتعلق بالمنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، ودراسة صقر (2014) التي توصلت إلى أن تطبيق التعليم المتمازج يتطلب توفر سياسات جديدة للتعامل مع المدرسين والطلبة والاختبارات، ودراسة الخطيب (2016) التي توصلت إلى مجموعة من الشروط المتعلقة باستخدام التعليم المتمازج والتي من أهمها التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الالكتروني.

14-2-الإجابة عن السؤال الثاني: ما المتطلبات البشرية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلّمين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثاني جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبيان والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المحور الثاني

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
7) امتلاك المعلم لمهارات استخدام تطبيقات الحاسوب في العملية التعليمية.	4.12	1.11	4	مرتفعة
8) امتلاك المعلم لمهارات مراعاة أنماط تعلم التلاميذ في المدارس الدامجة.	4.05	1.72	5	مرتفعة
9) امتلاك العلم لمهارات الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني.	4.62	1.12	1	مرتفعة جداً
10) امتلاك المعلم لمهارات تصميم التعليم الإلكتروني.	4.25	1.18	3	مرتفعة جداً
11) امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الإلكتروني مع التلاميذ.	3.95	1.66	7	مرتفعة
12) حصول المعلم على الشهادة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL).	3.42	1.25	14	مرتفعة
13) امتلاك المعلم لمهارات استخدام جهاز العارض البصري.	3.92	1.35	8	مرتفعة
14) امتلاك المعلم لمهارات استخدام شبكة الانترنيت في الحصول على مقاطع فيديو تعليمية مناسبة.	4.01	1.68	6	مرتفعة
15) امتلاك المعلم لمهارات تعديل محتوى مقاطع الفيديو التعليمية بما يناسب الموقف التعليمي.	3.85	0.98	9	مرتفعة
16) امتلاك المعلم لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية .	3.84	1.86	10	مرتفعة
17) امتلاك المعلم لمهارات توظيف تقنيات التعليم المتوفرة في مراكز مصادر التعلم.	4.45	0.86	2	مرتفعة جداً
18) مدربون ذو مؤهلات عالية لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم المتمازج.	3.55	1.15	13	مرتفعة
19) متخصصون في تقنيات التعليم لمساعدة المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية.	3.71	1.35	11	مرتفعة
20) مبرمجون لتصميم وتطوير البرامج التعليمية الإلكترونية المتوافقة مع المناهج المطورة.	3.58	1.43	12	مرتفعة
21) كادر إداري في المدرسة مُدرب على التنسيق والتعاون مع المعلمين لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج.	3.41	0.90	15	مرتفعة
المتوسط العام للمحور الثاني	3.91	1.31	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبيان والمتضمن المتطلبات البشرية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلّم المتمازج في المدارس الدامجة قد بلغ (3.91) وهي قيمة تدل على درجة حاجة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.31) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين في استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي.

ويتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا المحور قد جاءت بدرجة حاجة مرتفعة جداً، أو مرتفعة. وقد جاءت العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلم بالمراتب الأولى، وتشير هذه النتيجة إلى أمرين، الأول وجود قصور في مهارات المعلمين حول استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة، ولاسيما ما يتعلق بالتعلم الإلكتروني، ويتبين من الجدول السابق أن استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة يتطلب تضافر فريق متكامل يتألف–فضلاً عن المعلم المؤهل والمُدرب– من مختصين في تقنيات التعليم وكادر إداري متعاون ومدربين ومبرمجين ومُصممي تعليم إلكتروني.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة مرسي (2008) التي بينت أنه من متطلبات تطبيق التعليم المتمازج إقامة دورات تدريبية لطلاب الجامعات والمعاهد، ودراسة صقر (2014) التي بينت أنه من متطلبات تطبيق التعليم المتمازج توفر مهارات استخدام التعليم الإلكتروني للمدرسين والطلبة، ودراسة الخطيب (2016) التي بينت أنه من متطلبات تطبيق التعليم المتمازج توفر مهارات المعلّمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الالكتروني.

14-3-الإجابة عن السؤال الثالث: ما المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المعلمين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الثالث جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المحور الثالث من الاستبيان والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على المحور الثالث

المتطلبات المادية والتقنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
22) جهاز حاسوب لكل غرفة صفية .	4.17	0.72	7	مرتفعة
23) جهاز عرض (داتا شو) لكل غرفة صفية .	4.23	0.77	5	مرتفعة جداً
24) طابعة ليزرية في كل مدرسة.	3.85	0.56	10	مرتفعة

25) ماسحة ضوئية (سكنر) في كل مدرسة.	3.42	0.92	11	مرتفعة
26) خط أنترنيت لكل مدرسة يوفر الدخول إلى شبكة الإنترنيت بسرعة كافية.	3.95	0.72	9	مرتفعة
27) أقراص مُدمجة تتضمن دروس إلكترونية متوافقة مع المناهج المطورة <	4.22	0.88	6	مرتفعة جداً
28) برامج حماية إلكترونية لأجهزة الحاسوب.	4.01	0.56	8	مرتفعة
29) ميزانية كافية لدى المدرسة لصيانة الأجهزة والتقنيات الإلكترونية	4.31	1.11	4	مرتفعة جداً
30) مركز مصادر تعلم يتضمن كتب إلكترونية وتقنيات تعليمية مناسبة .	4.52	0.64	1	مرتفعة جداً
31) موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنيت.	4.36	1.04	3	مرتفعة جداً
32) توفير دليل مطبوع حول استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.	4.41	0.72	2	مرتفعة جداً
المتوسط العام للمحور الثالث	**4.13**	**0.79**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث من الاستبيان والمتضمن المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلّيم المتمازج في المدارس الدامجة قد بلغ (4.13) وهي قيمة تدل على درجة حاجة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.79) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي. ويتبين من الجدول السابق أن جميع عبارات هذا المحور قد جاءت بدرجة حاجة مرتفعة، أو مرتفعة جداً. وقد جاءت العبارة المتعلقة بتوفير مركز مصادر التعلم مزود بالتقنيات التعليمة المناسبة بالترتيب الأول، وتؤكد هذه النتيجة إلى أهمية مركز مصادر التعلم في المدارس الدامجة بما يحتويه من تقنيات تعليمية تساعد المعلمين على مراعاة أنماط تعليم المتعلمين من مختلف الفئات العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والتنويع باستراتيجيات التعليم المستخدمة في سياق استراتيجية التعلم المتمازج. ويتبين من الجدول السابق أن استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في المدارس الدامجة يتطلب تجهيز كافة الغرف الصفية بجهاز حاسوب وجهاز عرض فضلاً عن تصميم الدروس والاختبارات بشكل الكتروني، وبالتالي يتطلب تكاليف إضافية على الإدارة التربوية.

وتتفق نتائج أسئلة البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متطلبات استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس بشكل عام مثل دراسة مرسي (2008)، والحربي (2014)، وصقر (2014)، والخطيب (2016).

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة مرسي (2008) التي بينت أنه من متطلبات تطبيق التعلم المتمازج توفير بنية تحتية من التقنيات التكنولوجية، ودراسة الحربي (2014) التي توصلت إلى مجموعة من المطالب المتعلقة باستخدام التعلم المتمازج فيما يخص البيئة التعليمية، ودراسة الخطيب (2016) التي بينت أنه من متطلبات تطبيق التعلم المتمازج توفير بنية تحتية للتعليم الإلكتروني.

14-4-اختبار فرضيات البحث:

14-4-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة ودرجتها الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل العلمي، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12) نتائج اختبار (أنوفا) على أبعاد الاستبيان ودرجته الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة
متطلبات إدارية	أهلية تعليم	33	22.76	4.24	بين المجموعات	69.31	2	34.65	2.51	0.08
	إجازة	160	24.31	3.69	داخل المجموعات	3159.41	229	13.80		
	دبلوم تأهيل تربوي	39	24.36	3.32	المجموع	3228.72	231			
متطلبات بشرية	أهلية تعليم	33	58.00	4.62	بين المجموعات	131.92	2	65.96	2.68	0.07
	إجازة	160	58.99	5.14	داخل المجموعات	5629.97	229	24.59		
	دبلوم تأهيل تربوي	39		4.45	المجموع	5761.89	231			

							57.03			
متطلبات مادية وتقنية	أهلية تعليم	33	43.85	6.01	بين المجموعات	119.01	2	59.50	1.79	0.17
	إجازة	160	45.68	5.58	داخل المجموعات	7610.88	229	33.24		
	دبلوم تأهيل تربوي	39	46.28	6.29	المجموع	7729.89	231			
الدرجة الكلية	أهلية تعليم	33	124.6	9.52	بين المجموعات	535.79	2	267.89	2.78	0.06
	إجازة	160	128.9	9.54	داخل المجموعات	22098.5	229	96.50		
	دبلوم تأهيل تربوي	39	127.6	11.15	المجموع	22634.3	231			

يتبين من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) وفق متغير المؤهل العلمي أكبر من (0.05) بالنسبة لمحاور الاستبيان ودرجته الكلية، ما يعني قبول الفرضية الصفرية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير المؤهل العلمي. وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق أفراد عينة البحث حول متطلبات استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من مختلف المؤهلات العلمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المتطلبات الإدارية والمادية والتقنية لا ترتبط بالمؤهل العلمي للمعلم وإنما ترتبط بالإدارة التربوية، وبالقوانين والأنظمة المتعلقة بالعملية التعليمية، أما بالنسبة للمتطلبات البشرية والتي ترتبط في جزء كبير منها بمهارات المعلم ومؤهلاته فإن عدم وجود فروق في آراء المعلمين بالنسبة لهذا المحور يشير إلى قلة التدريب العملي للمعلمين على استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في برامج إعداد وتأهيل المعلمين في كلية التربية، وهذا يعود بدروه إلى حداثة هذه الاستراتيجية ولاسيما توظيفها مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

14-4-2- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير الحصول على شهادة ICDL.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبيان ودرجته الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) وفق متغير الحصول على شهادة ICDL. والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) وفق متغير الحصول على شهادة ICDL.

المحور	الحصول على شهادة ICDL	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) ستيودنت	الدلالة الإحصائية
متطلبات إدارية	غير حاصل	197	24.25	3.76	230	1.50	0.14
	حاصل	35	23.23	3.53			
متطلبات بشرية	غير حاصل	197	59.46	4.55	230	7.59	0.00
	حاصل	35	53.23	4.01			
متطلبات مادية وتقنية	غير حاصل	197	45.60	6.07	230	0.51	0.61
	حاصل	35	45.06	3.86			
الدرجة الكلية	غير حاصل	197	129.32	9.98	230	4.47	0.00
	حاصل	35	121.51	6.18			

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) وفق متغير الحصول على شهادة ICDL أكبر من (0.05) بالنسبة لمحوري(المتطلبات الإدارية، المتطلبات المادية والتقنية) ما يعني قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لهذين المحورين، وأصغر من (0.05) بالنسبة لمحور (المتطلبات البشرية) والدرجة الكلية للاستبيان، ما يعني رفض الفرضية الصفرية بالنسبة لهذا المحور والدرجة الكلية للاستبيان، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات الإدارية والمادية والتقنية اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة، ووجود فروق بالنسبة للمتطلبات البشرية وهذه الفرق لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهم فئة المعلّمين غير الحاصلين

على شهادة ICDL، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المتطلبات البشرية ولاسيما الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين غير الحاصلين على شهادة ICDL تكون أعلى من المعلمين الحاصلين على هذه الشهادة نظراً لأن اكتساب المهارات المرتبطة بشهادة ICDL تمكّن المتعلمين من توظيف بعض تطبيقات الحاسوب؛ ولاسيما برنامج العروض التقديمية "البوربوينت" في تصميم الدروس الإلكترونية، كما تُمهد هذه المهارات السبل لدى المعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام الحاسوب وشبكة الأنترنيت وتوظيفهما في استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة.

14-4-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير عدد سني الخبرة في المدارس الدامجة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة ودرجتها الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سني الخبرة ، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) نتائج اختبار (أنوفا) على أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سني الخبرة

المحور	عدد سني الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمF	قيمة الدلالة
متطلبات إدارية	أقل من 2	57	23.49	3.62	بين المجموعات	28.15	2	14.08	1.01	0.37
	من 3 إلى 5	88	24.26	4.24	داخل المجموعات	3200.57	229	13.98		
	أكثر من 5 سنين	87	24.33	3.24	المجموع	3228.72	231			
متطلبات بشرية	أقل من 2	57	57.56	5.56	بين المجموعات	130.48	2	65.24	2.65	0.07
	من 3 إلى 5	88	59.42	4.92	داخل المجموعات	5631.41	229	24.59		
	أكثر من 5 سنين	87	58.24	4.57	المجموع	5761.89	231			
متطلبات	أقل من 2	57		5.70	بين المجموعات	18.49	2	9.25		

مادية وتقنية		45.04						**0.27**	**0.76**
	من 3 إلى 5	88	45.74	داخل المجموعات	5.87	7711.40	229	33.67	
	أكثر من 5 سنين	87	45.62	المجموع	5.80	7729.89	231		
الدرجة الكلية	أقل من 2	57	126.0	بين المجموعات	10.67	384.62	2	192.31	
	من 3 إلى 5	88	29.42	داخل المجموعات	9.58	22249.68	229	97.16	**1.98**
	أكثر من 5 سنين	87	128.2	المجموع	9.57	22634.31	231		**0.14**

يتبين من الجدول (14) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا (ANOVA) وفق متغير عدد سني الخبرة أكبر من (0.05) بالنسبة لمحاور الاستبيان ودرجته الكلية، ما يعني قبول الفرضية الصفرية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير عدد سني الخبرة في المدارس الدامجة، ويُمكن تفسير هذه النتيجة بحداثة استراتيجية التعلم المتمازج من جهة، وقلة استخدام تقنيات التعليم وأنماط التعليم الإلكتروني في المدارس الدامجة من جهة ثانية، كما تشير هذه النتيجة إلى ضرورة اقتران سنوات الخبرة بالتدريب والنمو المهني وإلا لا تعدو كونها سنوات خدمة مكررة لا تضيف أي جديد إلى مهارات المعلم وخبرته.

14-4-4- الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبيان ودرجته الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة. والجدول (15) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة.

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) ستيودنت	الدلالة الإحصائية

متطلبات إدارية	متبع دورة واحدة	102	24.33	3.52	230	0.84	0.40
	متبع أكثر من دورة	130	23.92	3.91			
متطلبات بشرية	متبع دورة واحدة	102	58.08	4.75	230	−1.20	0.23
	متبع أكثر من دورة	130	58.87	5.17			
متطلبات مادية وتقنية	متبع دورة واحدة	102	45.25	6.29	230	−0.62	0.54
	متبع أكثر من دورة	130	45.73	5.37			
الدرجة الكلية	متبع دورة واحدة	102	127.67	10.41	230	− 0.65	0.52
	متبع أكثر من دورة	130	128.52	9.50			

يتبين من الجدول (15) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة أكبر من (0.05) ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هذه الدورات تقتصر على التعريف بالمناهج المطورة وكيفية تطبيق بعض استراتيجيات التدريس الحديثة المناسبة لها، إلا أنها لا تشير صراحية إلى كيفية استخدام استراتيجية التعلم المتمازج ولاسيما في المدارس الدامجة، أو مع تلاميذ من فئات مختلفة.

15- ملخص نتائج البحث:

15-1- جاءت درجة الحاجة إلى جميع المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة الواردة في الاستبيان مرتفعة وفق الترتيب الآتي: (المتطلبات المادية والتقنية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات البشرية).

15-2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير (المؤهل العلمي والتربوي).

15-3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم

المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير (عدد سني الخبرة).

15-4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير (الدورات التدريبية).

15-5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة في محافظة اللاذقية وفق متغير (الحصول على شهادة ICDL) باستثناء محور المتطلبات البشرية حيث وجدت فروق لصالح غير الحاصلين على الشهادة.

16- مقترحات البحث:

16-1- تنفيذ ورش عمل وندوات في المدارس الدامجة حول أهمية تطبيق التعليم المتمازج والفوائد التي يقدمها بالنسبة لكل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.

16-2- تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين في المدارس الدامجة على تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج، وتخصيص مراكز تدريبية في الأرياف.

16-3- إجراء دراسات أخرى حول اتجاهات المدرسين نحو استراتيجية التعليم المتمازج في المدارس الدامجة.

16-4- توفير عدد كاف من أجهزة حاسوب بحيث يغطي الحاجة في المدارس الدامجة، وربط هذه المدارس بشبكة اتصالات داخلية، مع مديرية التربية ووزارة التربية.

16-5- تخصيص ميزانية كافية لكل مدرسة دامجة للصيانة السريعة للأجهزة والتقنيات الإلكترونية.

16-6- توفير دليل مطبوع حول آلية استخدام استراتيجية التعليم المتمازج، يتم توزيعه على المعلمين في المدارس الدامجة، وأولياء الأمور، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس.

16-7- توفير جهاز عرض في كل غرفة صفية في المدارس الدامجة، و توفير أقراص مُدمجة تتضمن دروس إلكترونية متوافقة مع المناهج المطورة في المدارس الدامجة.

16-8- توفير متخصصون في تقنيات التعليم لمساعدة المعلمين في المدارس الدامجة على تطبيق استراتيجية التعليم المتمازج.

16-9- تزويد المدارس الدامجة بمزيد من الوسائل والتقنيات التعليمية.

16-10- العمل على زيادة المدارس الدامجة مما يسمح بتقليص أعداد التلاميذ في الصف الواحد.

المراجع العربية:

- إبراهيم، حماد محمد مسعود.(2011) . أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم الببليوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(145)، ج(2).
- اسماعيل، الغريب زاهر.(2009). التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف. القاهرة: عالم الكتب.
- الجحدليّ، عبد العزيز بن داخل بن دخيل.(2012). أثر استخدام التّعلّم المدمج على تحصيل طلاب الّصف الأول المتوسّط في الرّياضيّات واتّجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السّعودية.
- الحربي، علي سعد.(2014). مطالب استخدام التعلم المدمج(الخليط) في تدريس منهج أسس المناهج من وجهة نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء. مجلة كلية التربية بإسيوط.30(3). ص366-408.
- الخان، بدر.(2005). استراتيجيات التعلم الالكتروني. ترجمة على الموسوي، وسام الوائلي، ومنى التيجي. حلب: شعاع للنشر والعلوم.
- خضار، نسرين. (2015). فاعليّة توظيف التعليم المدمج في تدريس مادّة العلوم على تحصيل تلاميذ الصّف الرّابع و آرائهم نحوه، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كليّة التربيّة، جامعة دمشق، سورية.
- خضار، نسرين. (2015). فاعليّة توظيف التعليم المدمج في تدريس مادّة العلوم على تحصيل تلاميذ الصّف الرّابع و آرائهم نحوه، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كليّة التربيّة، جامعة دمشق، سوريا.
- الخطيب، انتصار محي؛ العمري، مناهل مصطفى؛ الرفيعي، افتخار محمد مناحي.(2016). واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة (التعليم الإلكتروني). مجلة دنانير. العدد التاسع. ص 38-56.

- الخطيب، جمال.(2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. مدخل إلى مدرسة الجميع.
- درويش، محمود احمد.(2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة، مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- دليل الأسر والجمعيات.(2019).التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، اليونيسيف.
- الزّعبيّ، عليّ محمّد عليّ؛ بني دومي، حسن علي أحمد(2012): أثر استخدام طريقة التّعلّم المتمازج في المدارس الأردنيّة في تحصيل تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ في مادّة الرّياضيات وفي دافعيّتهم نحو تعلّمها، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد (28)، العدد الأوّل.
- شاهين، سعاد أحمد، .فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، مجلد1، عدد 38،2008، ص104-142.
- الشّريف، عبد الفّتاح عبد المجيد.(2011). مصر: التّربية الخاصّة وبرامجها العلاجيّة، ط1، مكتبة الأنجلو المصريّة.
- شعبان، أماني عبد القادر محمد.(2018).معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(1)، المجلد(23)، ص316-352.
- صقر، ولاء عبدالله.(2014). التعليم المدمج حلقة الوصل بين التعليم التقليدي والتعلم الالكتروني(دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي،(7)، ص13-20.

- الظاهري، ولاء ناصر الظاهري.(2014). واقع استخدام التعليم المتمازج في تدريس مواد التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- العازمي، منال مساعد حمد سالم.(2018). درجة تقبل المجتمع التربوي لاستخدام التعلم المدمج في مرحلة رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت.
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد؛ السيد، عبد المولى السيد.(2008). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وانتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية :دراسات و بحوث، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مركز المؤتمرات، جامعة القاهرة.
- علام، رجاء.02004). مناه البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، القاهرة، مصر: دار لنشر للجامعات.
- علوي، عبد الواحد الهاروني.(2020). من التربية المتخصصة إلى التربية الدامجة قراءة في مسار دمج الأطفال في وضعية إعاقة في المنظومة التربوية المغربية، مسالك التربية والتكوين، المجلد(3)، العدد(2)، ص200-211.
- عماشه، محمد عبده راغب.(2008). التعليم الالكتروني المدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس الكترونية. مجلة المعلوماتية.(12)، ص12-14.
- القميزي، حمد بن عبدالله.(2015). البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد(49)، ص101- 134.
- مرسي، وفاء حسن.(2008). التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة رابطة التربية الحديثة.1(2)، ص59-160.

– المعيقل، ابراهيم عبد العزيز.(2017). واقع ومعوقات التعليم الجامعي المدمج لذوي الاعاقة تجربة الجامعة السعودية الالكترونية، كلية التربية جامعة الملك سعود، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(17)، ص1–48.

- Arabic references:
- Ibrahim, Hammad Muhammad Masoud (2011). The effect of the different learning environment and training pattern on developing the skills of preparing and producing bibliographic lists among students of the Library, Information and Educational Technology Division, Faculty of Education, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Issue (145), C (2.(
- Ismail, Gharib Zahir. (2009). E-learning from application to professionalism. Cairo: The World of Books.
- Al-Jahdali, Abdulaziz bin Dakhel bin Dakhil. (2012). The effect of using blended learning on the attainment of intermediate first-grade students in mathematics and their attitudes towards it, unpublished PhD thesis, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Harbi, Ali Saad. (2014). The demands of using blended learning in teaching the Curriculum Foundations Curriculum from the viewpoint of Education Diploma students at Shaqra University. Journal of the Faculty of Education in Assiut. 30 (3). Pp. 366-408.
- Al-Khan, Badr. (2005). E-learning strategies. Translated by Ali Al-Mousawi, Wissam Al-Waeli, and Mona Al-Tiji. Aleppo: Shuaa for Publishing and Science.
- Khadar, Nisreen. (2015). The effectiveness of employing blended education in teaching science on the attainment of fourth-grade students and their opinions about it, an unpublished PhD thesis, Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Damascus University, Syria.
- Al-Khatib, Intisar Mohi's ; Al-Omari, Manahel Mustafa's ; Al-Rafi'i, Iftikhar Muhammad Manahi. (2016). The reality and requirements of modern education methods (e-learning). Dananeer Magazine. Ninth issue. Pp. 38-56.
- Al-Khatib, Jamal. (2004). Teaching students with special needs in the regular school. Entrance to everyone's school.

- Darwish, Mahmoud Ahmad (2018). Research methods in the humanitarian sciences. Cairo, Egypt: Arab Nation Foundation for Publishing and Distribution.
- Al-Zaabi, Ali Muhammad Ali; Bani Domi, Hassan Ali Ahmad (2012): The Impact of Using Blended Learning in Jordanian Schools on Fourth-Grade Students' attainment in Mathematics and Their Motivation towards Learning Mathematics, Damascus University Journal, Vol. (28), First Issue.
- Shaheen, Souad Ahmed, The Effectiveness of Blended Education on attainment and the Development of the Learning Processes of Elementary Pupils and Their Attitudes Toward It, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt, Volume 1, Issue 38,2008, pp. 104-142.
- Al-Sharif, Abdel-Fattah Abdel-Majid (2011). Egypt: Special Education and Its Curative Programs, 1st Edition, The Anglo-Egyptian Library.
- Shaban, Amani Abdel-Qader Muhammad (2018), Obstacles to using blended learning in postgraduate education at Cairo University from the viewpoint of faculty members, Journal of the College of Education, Menoufia University, Issue (1), Volume (23), pp. 316-352.
- Saqr, Wala Abdullah. (2014). Blended education the link between traditional education and e-learning (analytical study), Journal of Social Studies and Research, Al-Wadi University, (7), pp. 13-20.
- Al Dhaheri, Walaa Nasser Al Dhaheri. (2014). The reality of using blended education in teaching Islamic education subjects for middle school in Jeddah, an unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Azmi, Manal Musaed Hamad Salem (2018). the educational community degree of acceptance for the use of blended learning in the kindergarten stage, an unpublished master's thesis, Kuwait University, Kuwait.
- Abd al-Ati, Hassan Al-Batea Muhammad; El-Sayed, Abdel Mawla El-Sayed. (2008). The effect of using both e-learning and blended learning on developing the skills of designing and producing educational websites for occupational diploma students and their attitudes towards e-learning technology, Educational Technology: Studies and Research, The Third

Scientific Conference of the Arab Society for Educational Technology, Conference Center, Cairo University.

- Allam, please. 2004). Research Curricula in Psychological and Educational Sciences, 4th Edition, Cairo, Egypt: A publishing house for universities.
- Amasha, Muhammad Abdo Ragheb. (2008). Integrated e-learning and the need to get rid of the traditional methods used and find more easy and accurate methods of educational supervision and evaluation based on electronic foundations. Informatics Journal (12), pp. 12-14.
- Al-Qumizi, Hamad bin Abdullah. (2015). The educational environment for teaching science courses at the secondary stage in Al-Majmaah Governorate in light of the requirements of blended education, Journal of Education and Psychology Message, Issue (49), pp. 101-134.
- Morsi, Wafa Hassan. (2008). Blended education as an educational formula for the development of Egyptian university education, its philosophy and requirements for its application in light of the experiences of some countries. Journal of the Modern Education Association. 1 (2), pp. 59-160.
- Al-Muayqil, Ibrahim Abdel Aziz. (2017). The reality and obstacles to integrated university education for people with disabilities, the experience of the Saudi Electronic University, College of Education, King Saud University, Journal of Special Education and Rehabilitation, 5 (17), pp. 1-48.
- Families and Associations Directory. (2019). Inclusive Education for Children with Disabilities, Kingdom of Morocco, Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research, Curriculum Directorate, UNICEF.
- Alawi, Abdul Wahid Al-Harouni (2020). From Specialized Education to Inclusive Education, a reading on the path of integrating children with a disability status in the Moroccan educational system, Pathways of Education and Training, Volume (3), Issue (2), pp. 200-211

المراجع الأجنبية:

- -Eristi & Kurt.(2012)."Teacher's View About Effective Use Of Technology In Class Room. Turkish Online Journal Of Qualitativ Inquiry, April,3(2(

- Charles D. /Joel L. Hartman /Patsy D . Mos.Kal ,(2004) Blended Learning Center For Applied Research , Volume 2004 , Issue 7.
- Comas-Quinn, Anna (2011). Learning To Teach Online Or Learning To Become An Online Teacher: An Exploration Of Teachers' Experiences In A Blended Learing Course. Recall. (23)3. P.218- 232. Www.Edu.Salford.Ac.Uk/Her/Proceedings/Papers/Aho4. Rtf
- Krause / K – (2007) , Griffith University Blended Learning Strategy ,Document Number 2008 /001625
- Vaughan, Tay: Multimedia Marking It Work. U.S.A: Obserne Mcgraw-Hill, Second Edition, 2009, P1-134

الملحق (1) الاستبيان في صورته النهائية

عزيزتي المعلمة، عزيزي المعلم.....

تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان:

المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة من وجهة نظر المعلمين

يرجى التفضل بالاستجابة على عبارات هذا الاستبيان من خلال وضع إشارة (✓) إلى جانب ما تراه مناسباً علماً أن الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البيانات الأساسية:

المتطلبات الإدارية	درجة الحاجة

المؤهل العلمي:

☐ إجازة جامعية
☐ دبلوم تأهيل تربوي

الدورات التدريبية على المناهج المطورة:

☐ متبع دورة واحدة
☐ متبع أكثر من دورة

الحصول على شهادة ICDL:

☐ **غير حاصل على شهادة ICDL،**
☐ **حاصل على شهادة ICDL**

عدد سني الخبرة

☐ **أقل من سنتين**
☐ **من سنتين إلى خمس سنين**
☐ **أكثر من خمس سنين**

	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
1) خطة شاملة لتطبيق استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة					
2) إدخال التدريب على استخدام استراتيجية التعلم المتمازج ضمن مناهج إعداد المعلمين وتأهيلهم					
3) تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين في المدارس الدامجة الذين يستخدمون استراتيجية التعلم المتمازج					
4) تنفيذ ندوات ولقاءات مع أولياء الأمور للتعريف بدورهم في استخدام استراتيجية التعلم المتمازج					
5) إجراء البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة					
6) تطوير أساليب التقويم بما يناسب استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في المدارس الدامجة					
المتطلبات البشرية					
7) امتلاك المعلم لمهارات استخدام تطبيقات الحاسوب في العملية التعليمية					
8) امتلاك المعلم لمهارات مراعاة أنماط تعلم التلاميذ في المدارس الدامجة					
9) امتلاك العلم لمهارات الدمج بين التعليم التقليدي والإلكتروني					
10) امتلاك العلم لمهارات تصميم التعليم الإلكتروني					
11) امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الإلكتروني مع التلاميذ					
12) حصول المعلم على الشهادة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)					
13) امتلاك المعلم لمهارات استخدام جهاز العارض البصري					
14) امتلاك المعلم لمهارات استخدام شبكة الانترنيت في الحصول على مقاطع فيديو تعليمية مناسبة					
15) امتلاك المعلم لمهارات تعديل محتوى مقاطع الفيديو التعليمية بما يناسب الموقف التعليمي					
16) امتلاك المعلم لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية					
17) امتلاك المعلم لمهارات توظيف تقنيات التعليم المتوفرة في مراكز مصادر التعلم					
18) مدربون ذو مؤهلات عالية لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم المتمازج					
19) متخصصون في تقنيات التعليم لمساعدة المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية					
20) مبرمجون لتصميم وتطوير البرامج التعليمة الإلكترونية المتوافقة مع المناهج المطورة					
21) كادر إداري في المدرسة مُدرب على التنسيق والتعاون مع المعلمين لاستخدام استراتيجية التعلم المتمازج					
متطلبات مادية وتقنية	**درجة الحاجة**				

	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
22) جهاز حاسوب لكل غرفة صفية					
23) جهاز عرض (داتا شو) لكل غرفة صفية					
24) طابعة ليزرية في كل مدرسة					
25) ماسحة ضوئية (سكنر) في كل مدرسة					
26) خط أنترنيت لكل مدرسة يوفر الدخول إلى شبكة الإنترنيت بسرعة كافية					
27) أقراص مُدمجة تتضمن دروس إلكترونية متوافقة مع المناهج المطورة					
28) برامج حماية إلكترونية لأجهزة الحاسوب.					
29) ميزانية كافية لدى المدرسة لصيانة الأجهزة والتقنيات الإلكترونية					
30) مركز مصادر تعلم يتضمن كتب إلكترونية وتقنيات تعليمية مناسبة					
31) موقع إلكتروني للمدرسة على شبكة الإنترنيت					
32) توفير دليل مطبوع حول استراتيجية التعلم المتماذج في المدارس الدامجة					

القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

دراسة تحليلية لعينة من المسرحيات المقدمة خلال عامي (2020-2021)

*د. رامي أمون
** طاهر طواشي

□ ملخّص □

هدفت الدراسة إلى تعرف القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من أربعة نصوص مسرحية، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المضمون، التي تكونت من (6) قيم أساسية ويتفرع عنها (51) قيمة فرعية، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

توفرت القيم التربوية في النصوص المسرحية المقدمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بنسب متفاوتة، وجاءت على الترتيب الآتي:

1. القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى بين مجموعات القيم وحصلت على تكرار قدره (62)، وبنسبة مئوية (25.1%).

* أستاذ مساعد- قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.
** طالب دراسات عليا(ماجستير)، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

2. القيم المعرفية الثقافية في المرتبة الثانية بتكرار قدره (52)، وبنسبة مئوية(21.05%).
3. القيم الأخلاقية المرتبة الثالثة بتكرار قدره (51)، وبنسبة مئوية (20.64%).
4. قيم تكامل الشخصية المرتبة الرابعة بتكرار قدره (49)، وبنسبة مئوية (19.84%).
5. القيم الترويحية والجمالية في المرتبة الخامسة بتكرار قدره (26)، وبنسبة مئوية (10.53%).
6. وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت القيم الصحية والوقائية بتكرار قدره (7)، وبنسبة مئوية (2.83%).

الكلمات المفتاحية: القيم التربوية – المسرحيات المدرسية– مرحلة التعليم الأساسي.

Educational values included in the texts of school plays for students in basic education

AN Analytical study of a sample of plays presented during (2020-2021)

[1]D.Rami Ammon

[2]Taher Tawashi

ABSTRACT

The study aimed to identify the educational values included in the texts of school plays directed to students of the basic education stage, and the researcher adopted the descriptive approach. The study sample consisted of four play texts, and the study tool was the content analysis form, which consisted of (6) basic values and subdivided from (51). Sub-value, and the researcher reached the following results:

Educational values were available in the theatrical texts presented to students of the basic education stage in varying degrees, and they came in the following order:

1. Social values came first among the groups of values, with a frequency of (62), and a percentage of (25.1%).
2. Cultural cognitive values came second, with a frequency of (52), and with a percentage of (21.05%).
3. Moral values came third, with a frequency of (51), and with a percentage of (20.64 %).
4. The values of personality integration came fourth, with a frequency of (49), and with a percentage of (19.84%).

[1] Assistant Professor- Foundations of Education - Education faculty- Tishreen University- Lattakia- Syria.

[2] Master student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia , Syria.

5. Recreational and aesthetic values came fifth, with a frequency of (26), and with a percentage (10.53%).
6. In the sixth and last place, the health and preventive values came with a frequency of (7), and with a percentage (2.83%).

Key words: Educational Values - School Plays - Basic Education.

- **مقدمة الدراسة:**

تعد القيم من الموضوعات المهمة في التربية الحديثة ومكوناً من مكوناتها، فإذا كانت التربية عملية منظمة تهدف إلى تكوين شخصية الفرد المتكاملة في جميع جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية؛ فإن محتوى هذه العملية هي القيم ومن دونها لا يمكن للتربية أن تبلغ غايتها.

وتعد القيم إحدى العوامل التي تؤثر في سلوك الأفراد في أي مجتمع من المجتمعات والتي يطلق عليها محددات السلوك الإنساني، فهي التي تعطي لحياة الناس معنى وأهمية، وتتدخل إلى حد كبير في تشكيل شخصية الفرد، وإذا أردنا تعرف شخصية الأفراد فلا بد من تعرف قيمهم أولاً (عواد ومحمد، 1996، ص401).

ويعد المسرح المدرسي جزءاً لا يتجزأ من مسرح الأطفال، فهو وسيلة من وسائل الإعلام المدرسي التي تقوم على تحقيق هدفين أساسيين تربوي وتعليمي، إذ يتجلى الجانب التربوي من خلال إكساب التلاميذ القيم والمبادئ والمهارات الحياتية والاجتماعية اللازمة للحياة، وهنا يمكن تسميته بالمسرح التربوي، أما الجانب التعليمي فيقوم على مساندة المنهاج الدراسي من خلال تزويد المناهج بمسرحيات تعليمية تجسدها، وهذا ما يدخل عنصر التشويق والحيوية إلى المناهج التعليمية، وهذا ما يطلق عليه" مسرحة المنهج"، الذي يجعل المسرح المدرسي وسيلة مهمة تعمل على تحقيق إحدى أهم أهداف التربية الحديثة التي تقوم على تنمية الجانب المهاري والعقلي للناشئة وصقل مواهبهم وإبداعاتهم وتنميتها.

ويرى محمود (2019) أن لمسرح الطفل بشكل عام، والمسرح المدرسي بشكل خاص دوراً في غاية الأهمية في تنشئة الطفل وتشكيل شخصيته، وتفجير طاقاته الإبداعية والسلوكية، كما يعد من أبرز السبل للوصول إلى عقل الطفل ووجدانه. ويتحقق كل ذلك في حال تضمين المسرحيات المدرسية القيم التربوية السليمة، التي تتماشى مع

أهداف المجتمع المعاصرة وقيمه، فإذا ما تحسن السلوك وتضافرت القيم التربوية في مجتمع التلاميذ؛ فمن المتوقع أن يؤدي إلى تماسك المجتمع، إذ إن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يمثلون اللبنة في بناء المجتمع، وتطوره ورقيه. ومن هنا لا بد من تعليم النشء المهارات العلمية والاجتماعية والقيم عن طريق اكسابهم الاتجاهات وأنماط السلوك التي تخلق منهم مواطنين صالحين (العجرمي، 2012، ص5).

ويعد المسرح من أفضل الوسائل التربوية لحسن توجيه الطفل، وهو من أحدث طرائق التربية في مخاطبة عقول الأطفال وعواطفهم وأقوى معلم للأخلاق وخير دافع للسلوك الطيب(كنعان، 2011، ص90).

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة حمد (2018) ودراسة عبد الرحمن (2013) ودراسة الغزالي (2004) أهمية المسرح في تنمية القيم التربوية لدى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم، ومن أبرزها القيم الاجتماعية والاخلاقية والدينية والسياسية وقيم المواطنة والقيم الصحية والوقائية.

ونظراً لأهمية الموضوع وقلة الدراسات التي تناولت موضوع القيم التربوية المتضمنة في المسرحيات المدرسية جاءت فكرة الدراسة في تعرف القيم التربوية التي تتضمنها النصوص المسرحية التي تنفذ في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية خلال عامي (2020-2021).

- **مشكلة الدراسة:**

ترتقي القيم بالإنسان وتسهم في بناء شخصيته وتصفها بالاتزان، فالتربية في جوهرها قيمة ما دام هدفها تنمية الفرد والجماعة إلى مستويات نحو الأفضل، عن طريق الاكتمال والنضج والتثقيف المستمر والمتواصل (العجرمي، 2012، ص 5).

ويشكل المسرح المدرسي شكلاً من أشكال أدب الطفل، الذي يشكل بمختلف أنواعه اللبنة الأساسية في بناء شخصية الطفل وخصوصاً في مراحله الدراسية الأولى،

لهذا لا بد من مراعاة تضمين هذه المسرحيات بالقيم التربوية السليمة، وذلك بما يتفق مع أهداف المجتمع وقيمه.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية المسرح المدرسي في اكساب المتعلمين مختلف القيم التربوية في مختلف المراحل الدراسية، وذلك كدراسة حمد (2018)، ودراسة الغزالي (2004) ودراسة عبد الرحمن (2013)، حيث أكدت جميعها على أهمية تضمين المسرحيات المدرسية بقيم تربوية متنوعة وذلك بشكل متوازن، وبما يتلاءم مع خصائص المجتمع وعاداته وتقاليده، وكذلك مسايرة التقدم العلمي والحضاري وذلك من خلال مسرحيات تعليمية تربوية هادفة.

ومن خلال اطلاع الباحث على أغلب النصوص المسرحية المدرسية المطبقة في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية لعام (2020-2021)، تبين أن أغلب هذه المسرحيات التي تنفذ على خشبة المسرح المدرسي مستوحاة من مسرحيات عالمية مختلفة، وقصص الأطفال الواقعية، إذ يقوم مدربو ومصممو هذه المسرحيات بقولبة وترجمة هذه المسرحيات بما يتلاءم مع خصائص الطفل العمرية والعقلية، وهذا ما يلزم تقصي مدى توافر هذه القيم التي تتضمنها هذه النصوص المسرحية ومدى شمولها للأنواع المختلفة من القيم التربوية، ومن هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

*** ما القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي خلا عامي (2020- 2021)؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ✓ ما القيم الاجتماعية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟
- ✓ ما القيم المعرفية والثقافية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟
- ✓ ما القيم الأخلاقية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟
- ✓ ما القيم الترويحية والجمالية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟

- ✓ ما القيم الصحية والوقائية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟
- ✓ ما قيم تكامل الشخصية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟

- **أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

- أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة، إذ تتناول القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية المقدمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، فهذه القيم قد تؤثر على شخصية الطفل إيجاباً أو سلباً.
- حساسية وأهمية المرحلة العمرية وهي مرحلة الطفولة، لما لها من أهمية في بناء منظومة القيم لديهم، وتأثيرها في شخصية الجيل الناشئ إيجاباً أو سلباً.
- تعد هذه الدراسة امتداداً لدراسات مسرح الطفل، فهو أحد فنون إعلام الطفل التي تعمل على تربية وتهذيب الطفل تعليمياً وتربوياً واجتماعياً.

وقد تفيد الدراسة الحالية كل من:

- المشرفين والعاملين في المسرح المدرسي، وذلك في تعرفهم على القيم التي تحتويها المسرحيات، والعمل على تضمينها بالقيم التربوية الحسنة، التي تتماشى مع أهداف المناهج الدراسية من جهة، وعادات وقيم المجتمع من جهة أخرى.
- القائمين على المسرح المدرسي، في حثهم على تأليف المسرحيات المدرسية التي تتناسب مع منظومة القيم التربوية في المجتمع، وكذلك شمولها لمختلف أنواع القيم.
- الباحثين وطلبة الدراسات العليا، للعمل على تحليل مختلف القيم المتضمنة في المسرحيات المدرسية، والكشف عن مدى شمولها القيم المستمدة من القيم والعادات الاجتماعية الحسنة.

- **أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي خلال عامي(2020-2021).

- **أسئلة الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

- ما القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي خلال عامي(2020-2021)؟

- **حدود الدراسة:**

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي (2020-2021)، وخلال الفترة الزمنية 20/3/2021 – 28/4/2021 .
- الحدود المكانية: مدينة اللاذقية- الجمهورية العربية السورية.
- الحدود الموضوعية: تمثلت بتحليل الباحث للقيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، والصادرة عن مديرية المسرح المدرسي والأنشطة الفنية في مدينة اللاذقية لعام (2020-2021).

- **مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:**

- **القيم:** يعرفها المعايطة (2007) بأنها:" عبارة عن معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض" (ص178).
- **القيم التربوية:** يعرفها زغلول (2004) بأنها: "مجمل الأفعال والسلوكيات الإيجابية التي نريد اكسابها للتلاميذ، عن طريق النموذج أو القدوة والمثل الصالح، وأبطال التاريخ والأساطير مثل (الصدق- التعاون- الرحمة) وغيرها من القيم الإيجابية التي يستهدف تربية التلاميذ عليها، وسلوكيات أخرى سلبية يستهدف التحذير من الوقوع فيها أو التخلص منها مثل (الكذب – البخل – السرقة)" (ص60).

ويعرفها الباحث اجرائياً: بأنها مجموعة المعايير والقوانين المستمدة من العادات والتقاليد المجتمعية، والتي يتبناها ويكتسبها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من خلال المؤسسات التربوية الرسمية، وتتجسد في هذه الدراسة في القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية المعروضة على خشبة المسرح المدرسي في مدينة اللاذقية، وتقاس بالدرجة الكلية لكل قيمة على بطاقة تحليل المضمون التي أعدت لذلك.

- **المسرح المدرسي:** يعرفه زين الدين (2008) بأنه:" الإطار الذي يضم مجموعة النشاطات المسرحية التي تقام في المدارس، ويتضمن الحفلات والاستعراضات والاستكشافات التمثيلية والأغاني والرقصات التي تقدم في إطار مسرحي يشاهده جمهور الأهل والمعلمين، وهو مرتبط بالمدرسة من ناحية المكان، أي أنه يعكس صورة المدرسة ونشاطها الترفيهي أو الفني أو الإعلامي أمام الأهالي والجمهور، وهو يتبع لمؤسسة المدرسة أو يعبر عنها، وهو في أفضل حالاته يقدم للتلاميذ إمكانية التعرف "غير الاحترافي" على عالم التمثيل والإخراج، وتأليف المسرحيات وترجمتها من لغات أجنبية، ويحقق بذلك هدفاً فنياً جمالياً يسهم في تثقيف التلميذ ورقيه وتحضره".

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو مجموعة الأنشطة المسرحية المدرسية التي يقوم بتمثيلها مجموعة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي سواء في المدارس الحكومية أم في المراكز الثقافية، وتضم مسرحيات متنوعة ذات أغراض متعددة تربوية وتعليمية وترفيهية، وجميعها ما يصب في خدمة العملية التربوية التعليمية التي تهدف إلى بناء شخصية المتعلمين قيمياً ومهارياً ومعرفياً.

- **مرحلة التعليم الأساسي:** هي أحد مراحل سلم النظام التعليمي في سورية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع الأساسي، وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع. وهي إلزامية ومجانية وموحدة.

- **الدراسات السابقة والإطار النظري:**

الدراسات السابقة:

- **دراسة الغزالي (2004) بعنوان: القيم التربوية السائدة في نصوص مسرح الدمى.**

هدفت الدراسة إلى تعرف أبرز القيم التربوية السائدة في نصوص مسرح الدمى، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واستخدمت أداة تحليل المضمون لجمع المعلومات وضمت القيم الاجتماعية والجسدية وأخلاقية شخصية، وقد شملت عينة الدراسة عينة قصدية من(3) نصوص مسرحية خاصة بمسرح الدمى من أصل (15) نصاً، وتوصلت الدراسة إلى أن نصوص مسرح الدمى لم تمتلك قيماً تربوية تسهم في بناء الطفل من الناحية الشخصية، وأن نصوص مسرح الدمى سادت فيها قيم ثقافية تمثلت بالتعليم والمعرفة والذكاء، إذ قدمت المناهج بطريقة مشوقة قريبة من ذهن الطفل .

- **دراسة عبد الرحمن (2013) في الجزائر بعنوان: دور النص المسرحي الجزائري في تفعيل القيم التربوية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف القيم التربوية الواردة في النص التربوي الجزائري، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على أداة تحليل المضمون كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة مسرحية واحدة وهي " لا لا فاطمة نسومر المرأة الصقر"، وتوصلت الدراسة إلى استحواذ القيم التربوية في المجالين الأخلاقي والاجتماعي على معظم مضمون النص المسرحي، بينما لم تنل القيم التربوية في المجال السياسي والاقتصادي والجمالي القدر الكافي من الاهتمام، كما جاءت القيم التربوية ملائمة لخصائص المرحلة العمرية للمتعلمين وملبية لحاجات مرحلة المراهقة المبكرة .

- **دراسة عبد الواحد (2017) في مصر بعنوان: دور المسرح التربوي في تنمية مفهومي الصداقة والتعاون لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر المسرح التربوي في تنمية مفهومي(الصداقة والتعاون) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة المنيا، وتمثلت عينة الدراسة من عينة عشوائية مكونة من (120) تلميذاً وتلميذة من تلامذة التعليم الابتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة، ومقياس لتنمية مفهومي الصداقة والتعاون، بالإضافة لبرنامج مسرحي معد خصيصاً لتنمية مفهومي (الصداقة

والتعاون)، وقد توصلت الدراسة لوجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مفهومي الصداقة والتعاون وذلك لصالح القياس البعدي .

- **دراسة حمد (2018) في السودان بعنوان: دور المسرح في تعزيز القيم التربوية في مقرر اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الأساس.**

هدفت الدراسة إلى تعرف دور المسرح في تعزيز القيم التربوية في مقرر اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الأساس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت أداة تحليل المضمون لتحليل المسرحيات الموجودة في كتب اللغة العربية (الأدب والمطالعة) من الصف الرابع وحتى الصف السادس الأساسي، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وثلاثة نصوص مسرحية، موزعة على نص مسرحي من كل كتاب من الكتب المختارة، وقد توصلت الدراسة إلى أن النصوص المسرحية حققت الأهداف التعليمية والتعبيرية الفنية المقصودة، وتوافر شروط النص المدرسي لتلاميذ الحلقة الثانية في مقرر اللغة العربية، وعدم توافر القيم التربوية في النصوص المسرحية بالقدر الكافي .

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بعدة نقاط هي:

- بالنسبة للمنهج المتبع (المنهج الوصفي) اتفقت الدراسة مع كل من دراسة الغزالي (2004)، ودراسة عبد الرحمن (2013)، ودراسة عبد الواحد (2017)، ودراسة حمد (2018).
- بالنسبة للمرحلة الدراسية المدروسة (مرحلة التعليم الأساسي) اتفقت مع كافة الدراسات السابقة.
- بالنسبة للأداة المستخدمة (تحليل المضمون) اتفقت مع دراسة الغزالي (2004) ودراسة عبد الرحمن (2013) ودراسة حمد (2018).

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بعدة نقاط وهي:

- بالنسبة للأداة فقد استخدمت الدراسة الحالية تحليل المضمون كأداة رئيسة، بينما تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بين الاستبانة والمقاييس والاختبارات كدراسة عبد الواحد (2017).
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تحاول تسليط الضوء على قيم تربوية مهمة، لم تتطرق إليها الدراسات السابقة، كما تميزت الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة وعينتها المتمثلة بنصوص المسرح المدرسي المقدمة على خشبة المسرح المدرسي في مدينة اللاذقية.

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- بلورة المشكلة البحثية الخاصة بالدراسة، والمساعدة في صياغتها.
- تحديد الجوانب التي أغفلتها الدراسات السابقة من أجل البحث فيها حتى يمكن لهذه الدراسة أن تضيف شيئاً ذو قيمة علمية.
- بناء أداة الدراسة.
- التعرف على الأساليب الاحصائية المناسبة التي تطرقت لها الدراسات السابقة وأسباب استخدامها.
- عرض النتائج ومناقشتها وكيفية التعليق عليها، وكذلك ربطها بالدراسات السابقة إن أمكن.

الإطار النظري:

أولاً: القيم التربوية:

يعد موضوع القيم من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين منذ فترات زمنية بعيدة حتى الوقت الحاضر، وتزداد أهمية دراسة القيم في العصر الحالي

تماشياً مع التطور التكنولوجي وعصر تفجر المعلومات الذي يتميز بأثره الواضح على الفرد بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام (صوالحة، 2003، ص158).

- **مفهوم القيم التربوية:**

لقد تعددت وتنوعت مفاهيم القيم التربوية بتعدد الباحثين، فقد عرفتها أبو العنين (1988) بأنها " مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف توجيهات لحياة يراها جدية لتوظيف إمكانيته، وتتجسد خلال الاهتمامات والاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة" (ص34).

ويرى التابعي (2012) أن القيم " عبارة عن تصورات ومفاهيم دينامية صريحة أو ضمنية، تمد الفرد أو الجماعة وتحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعياً، وتوعيته في اختيار الأهداف والطرائق والأساليب والوسائل الخاصة بالفعل، وتتجسد مظاهرها في اتجاهات الأفراد والجماعات، وأنماطهم السلوكية ومثلهم ومعتقداتهم ومعاييرهم ورموزهم الاجتماعية، وترتبط بيئة مكونات البناء الاجتماعي وتؤثر فيها وتتأثر بها"(ص16).

كما عرفها يوسف (2002) بأنها" كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، وتتسم بسمة الجماعية في الاستخدام (ص162).

وترى غنيم (2007) بأن القيم التربوية: مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي تؤمن وتلتزم بها جماعة ما، وأي خروج عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.

- **أهمية القيم التربوية:**

تبرز أهمية القيم باعتبارها الغاية المثلى للمجتمعات الإنسانية، لأنها القوة الدافعة للسلوك الإنساني، فالقيم هي التي ترقى بالإنسان إلى أسمى درجات الإنسانية، ومن دونها يفقد المجتمع المبادئ والأصول والقوانين التي تنظم حياته، كما أن أرقى المجتمعات لا يقاس التطور بها بما حققت من منجزات العلم، وما اكتشفت من عالم المادة فحسب، وإنما يقاس

بسيادة القيم فيها، حيث تؤدي القيم دوراً مهماً في إيجاد بيئة تربوية مناسبة بين الأفراد في المواقف المختلفة عند وضع الأفراد في جماعات ذات إطار قيمي متشابه لتكون أكثر تفاعلاً (خزار، 2009، ص22).

وتتضح أهمية القيم التربوية كما ذكر غنيم (2007)، والعجرمي (2012)، من خلال:

1. تسهم القيم في بناء شخصية الطفل وتشكيلها، وتحديد غايتها وأهدافها، ووسائل تحقيق هذه الغايات، كما أن القيم تؤدي دوراً أساسياً في حل المشكلات واتخاذ القرار عند الأطفال، على اعتبار أن النظام مجموعة من المبادئ تساعد الفرد على اتخاذ قراراته وإنهاء مشكلاته.
2. تدفع القيم الفرد لتحسين إدراكه ومعتقداته، وتساعده على فهم من حوله، وتعمل على إصلاحه نفسياً وخلقياً وتوجهه نحو الخير.
3. تحمي القيم المجتمع من أنانية وذاتية الأفراد، وتجعلهم يفكرون في غايات وأهداف سامية.
4. تزود أفراد المجتمع بقدر مشترك من الثقافة والتفكير ومن ثم تساعد على بناء الشخصية العامة المشتركة لجميع أفراد المجتمع.
5. تحقق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وتعدل السلوك لأن فقدان التوازن النفسي يؤدي إلى فقدان السلوك.
6. تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات السلبية التي قد تطرأ عليه ذلك لإعطاء بدائل حكيمة يسهل على أفراد المجتمع والتعامل بها في المواقف المختلفة فيما بينهم.

ثانياً: المسرح المدرسي:

- **مفهوم المسرح المدرسي:**

يعد المسرح المدرسي من وسائل الاعلام المدرسي المهمة في المجتمع المدرسي، وتتنوع هذه المفاهيم في الأدبيات التربوية حسب أشكاله وأهدافه، وطريقة عرضه، وسنتناول ابرز التعاريف حسب الباحثين:

فيعرفه الأحمد (2011، ص121) بأنه: مسرح تربوي يهدف إلى تهذيب التلاميذ، وترفيههم، وصقل مواهبهم، وينمي في التلاميذ مهاراتهم اللغوية والاجتماعية من خلال ما يعرف بمسرحة المنهاج.

ويعرفه كنعان والمطلق(2005، ص122) : بأنه مجمل الفعاليات الفنية المخططة والمنظمة والمقدمة من قبل التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، والتي تستخدم التمثيل أداة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وتقدم موضوعات متنوعة من الحياة الواقعية في إطار العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد.

ويضيف عيسى (1988، ص102) بأن للمسرح المدرسي مقاصد تربوية وغايات تعليمية أو وظيفية يسعى على طرحها وتقديمها للتلاميذ من خلال المسرحيات التي يكتبها غالبا أساتذة أو موجهون تربويون، وهم يتوجهون بمسرحياتهم تلك بصفة خاصة إلى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ويتم تقسيمها إلى مسرحيات ذات غايات تربوية وأخرى ذات وظائف تعليمية.

كما يعرفه زين الدين (2008) بأنه:" الإطار الذي يضم مجموعة النشاطات المسرحية التي تقام في المدارس، ويتضمن الحفلات والاستعراضات والاستكشافات التمثيلية والأغاني والرقصات التي تقدم في إطار مسرحي يشاهده جمهور الأهل والمعلمين، وهو مرتبط بالمدرسة من ناحية المكان، أي أنه يعكس صوة المدرسة ونشاطها الترفيهي أو الفني أو الإعلامي أمام الأهالي والجمهور، وهو بالتالي يتبع مؤسسة المدرسة أو يعبر عنها، وهو في أفضل حالاته يقدم للتلاميذ إمكانية التعرف "غير الاحترافي" على عالم التمثيل والإخراج، وتأليف المسرحيات وترجمتها من لغات أجنبية، ويحقق بذلك هدفاً فنياً جمالياً يسهم في تثقيف التلميذ ورقيه وتحضره" (ص56).

وأخيراً عرفه Dirienzo (2016) بأنه:" نشاط لاصفي يتعلم فيه الطلاب الابتكار والأداء والاستجابة للعروض الفنية المباشرة، للتعبير عن الأفكار والمعاني واكتساب المهارات العملية" (p20).

وهنا يمكن القول بأن المسرح المدرسي مسرح تربوي تعليمي ينتمي إلى المدرسة بحكم المكان والأفراد المشاركون فيه والموضوعات المثارة والكتابة المناسبة والوظائف التعليمية والتربوية التي ينهض بها هذا المسرح، وتتنوع أشكاله ووظائفه وإمكانيته حسب الدور الذي يؤديه داخل المدرسة.

- **أهمية المسرح المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي:**

تنبثق أهمية المسرح المدرسي من أهمية مسرح الطفل بشكل عام، حيث يعد مسرح الأطفال من أبرز الوسائل التربوية التي تساعد في بناء شخصية الأطفال في مرحلة مبكرة بالإضافة إلى دوره في الارتقاء بالذوق الفني والجمالي لديه.

كما تكمن أهمية المسرح المدرسي في العديد من الجوانب الاجتماعية والثقافية والتربوية والتعليمية وذلك كما ذكرها (ملط ،2000)، و (قويطة ،2015) وهي كالتالي:

1- يؤدي المسرح المدرسي دوراً مهماً في تربية الذوق الرفيع الحسي والعاطفي والعقلي للتلميذ سواء كان مشاركاً به أو متلقياً له.

2- تسهم الأعمال الفنية المسرحية في التأثير الفعال في تكوين شخصيات التلاميذ النفسية والعقلية والأخلاقية وتؤثر في اتجاهاتهم ومواقفهم من القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها.

3- يسهم المسرح المدرسي في زيادة الإبداع والاكتشاف والإلهام لدى التلاميذ، من خلال تمثيل الأدوار المتنوعة التي يوم التلاميذ بتمثيلها أو أثناء مشاهدته لها.

4- يسهم المسرح المدرسي في تغيير العديد من الأنماط الاجتماعية والعادات والسلوكيات السلبية التي تمارس في المجتمع ولذلك يمكن القول بأن رؤية الخير والشر "كواقع يفعل" تمثيلا أفضل بكثير من الخير والشر كقول فقط أو مقروء.

5- يسهم المسرح المدرسي في تربية القيم الأخلاقية والمثل العليا والوطنية للتلاميذ.

6- يسهم المسرح المدرسي في تربية الناشئة على قدرهم على التعبير المتنوع عن مكنوناتهم والتنفيس عما داخلهم، بحيث يؤدي بهم إلى الاتزان النفسي والقضاء على كثير من الأمراض النفسية مثل: الانطواء والخوف والخجل، ومن ثم يسهم في انخراطهم في المجتمع بشكل إيجابي وفعال.

7- يسهم المسرح المدرسي في رفد العمل الفني في المجتمع بممثلين جادين ملتزمين بقضايا المجتمع المتنوعة بعيدين عن الأعمال الساقطة والمنحرفة.

8- يفتح المسرح المدرسي آفاقا جديدة للعديد من المواهب كالمخرجين والمصورين ومصممي الديكور وغيرها من الفنيات والأعمال المرتبطة في المسرح (عويضة، 2015، ص61).

ويرى الباحث أن المسرح المدرسي وما يشمله من أنشطة، يسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تعزيز القيم بمختلف أنواعها لدى المتعلم، كما يؤدي دوراً مهماً في إكساب التلاميذ مختلف المهارات الحياتية، كمهارة حل المشكلات، ومهارة العمل الجماعي، ومهارة إدارة المشاعر، ومختلف المهارات الصحية والوقائية.

- **دور المسرح المدرسي في غرس القيم التربوية:**

يسهم المسرح المدرسي في نقل الطفل عن طريق التمثيل من الواقع الذي يعيش فيه إلى عالم مليء بالمرح والسرور، والبهجة، والانفعال، والخيال، والتفريغ الداخلي الذي يحدث له أثناء القيام بعملية التمثيل أو المشاهدة، فيكتشف الطفل في نفسه الكثير من التطورات الداخلية التي حدثت له من دون شعور (حمد، 2018، ص14).

كما أكد يوسف(1982، ص342) الدور التربوي والتعليمي للمسرح في تنمية واكساب المتعلمين مختلف القيم والمهارات الحياتية حيث أشار إلى أن من أبرز الفوائد العامة التي تحصل عليها المدرسة من المسرح المدرسي هي "اكتشاف مهارات الأطفال، ومواهبهم، وتنميتها وتوجيهها صحيحاً بما يخدم أهدافها التربوية والتعليمية، وكذلك يحقق المسرح المدرسي دعماً كبيراً للتكوين النفسي للتلاميذ، ويدفعهم إلى النمو النفسي السليم من خلال التحكم وضبط المشاعر والانفعالات؛ وهذا ما ينعكس ايجابا على بناء الصحة النفسية وعلى اتزان البناء الشخصي للتلاميذ.

وقد قدم كينين غراهام (Kenen Graham) في مقالة نشرت عام (1961) وذلك كما ورد في (حمد، 2018، ص14) بتصنيف القيم عبر المسرح للأطفال إلى خمسة أنواع وهي:

1- **القيم النظرية:** وهي تعبير عن اهتمام الأطفال وميولهم لاكتشاف الحقائق والمعارف من أجل تحقيق توازن بين الأشياء على أساس أهميتها، ويتميز سلوك هذه الفئة في هذه القيم بالاتجاه الفكري والعقلي والتجريبي والنقدي.
2- **القيم الاقتصادية:** حيث يتميز الأطفال بهذه القيم من ناحية الاهتمام النفعي، فيحرصون على جمع الألعاب المركبة بالنسبة للطفل واعتبارها مكاناً خاصاً لهم.
3- **القيم الجمالية:** حيث يهتم الأطفال بالناحية الجمالية فيما يحيط بهم، فينظرون إلى ما حولهم من التنسيق والتأليف الشكلي، ولا يقتصر هذا الجلب على الفنانين الذين يتعاملون معهم بل يمتد إلى كل المعلمين المتذوقين للفن والمهتمين به.
4- **القيم الاجتماعية:** يساعد المسرح المدرسي الأطفال بالاهتمام بأقرانهم ويحبونهم ويميلون إلى مجالستهم ومساعدتهم، فيجعل منهم أشخاص ليسوا أنانيين بل يتسم سلوكهم بالمرونة.
5- **القيم الدينية:** حيث يتمسك الأطفال بالمبادئ الدينية التي يتم غرسها بوساطة أولياء الأمور أو المدرسة، ويحرصون على السلوك الطيب والخلق الحسن.

- **منهج الدراسة واجراءاتها:**

- **منهج الدراسة:** تم اتباع المنهج الوصفي، والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2000، ص328).
- **مجتمع الدراسة:** يتمثل مجتمع الدراسة الحالية بجميع المسرحيات المدرسية المنفذة في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية خلال عامي 2020– (2021)، والبالغ عددها (5) نصوص مسرحية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية تمثلت **بأربع** مسرحيات مدرسية مُثلت خلال عامي (2021–2020).
- **أداة الدراسة:** تمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المضمون للقيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، حيث يعد تحليل المضمون أحد أساليب البحث العلمي التي يقوم فيها الباحث بدراسة مادة الاتصال؛ مما يساعد على الفهم الأعمق لها، كما أنه يساعد على التنبؤ بما يقصده المرسل من أفكار، وما توحي به رسالته من اتجاهات (الميلادي، 2005، ص67).

وقد اعتمد الباحث على معيار القيم لدى كنعان (1995)، والمعدل من قبل بركات (2010) وهو مقياس محكم ومقنن على البيئة السورية، وقد استبعد الباحث من المعيار القيم الوطنية القومية، والقيم العلمية والاقتصادية، والقيم الإنسانية، والقيم الرياضية، وبعض القيم المعرفية والعلمية، وذلك توافقاً وطبيعة المرحلة المدروسة.

وتكونت أداة تحليل المضمون من (51) قيمة موزعة على ستة مجالات.

- **صدق وثبات أداة الدراسة:**

صدق أداة التحليل: تم التأكد من صدق أداة التحليل بالاعتماد على آراء عدد من السادة المحكمين في جامعة تشرين كلية التربية، وتم اتخاذ الإجراءات اللازمة فيما يتعلق بإضافة بعض القيم أو حذف أو تعديل البعض منها.

ثبات أداة التحليل: للتأكد من ثبات أداة التحليل تم اختيار عينة من المسرحيات المدرسية وعددها (1)، ومن ثم تم تحليل محتوى المسرحية وفق استمارة التحليل المعدة لهذا الغرض، وتم التأكد من ثبات التحليل بالاعتماد على معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق، إذ تم إعادة التحليل بعد أسبوعين من التحليل الأول، ثم تم تطبيق المعادلة على الشكل الآتي كما هو مبين في الجدول رقم (1):

$$CR = \frac{2(M)}{(\mathrm{N1} + \mathrm{N2})}$$

جدول رقم (1): يوضح ثبات أداة تحليل المضمون باستخدام معادلة هولستي

التحليل الأول والثاني	عدد نقاط الاتفاق	عدد نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق نقاط الاختلاف	قيم معامل الثبات
1	23	4	27	0.85
2	26	3	29	0.89

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني يتراوح بين (0,85 – 0,89) وهذا يدل على معامل ثبات جيد لأداة الدراسة.

- **إجراءات التحليل:** لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالخطوات والإجراءات الآتية:

- **هدف التحليل:** تحديد القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
- **عينة التحليل:** تكونت عينة التحليل من **أربعة** نصوص مسرحية، نفذت على خشبة المسرح المدرسي في مدينة اللاذقية.
- **فئات التحليل:** تتمثل في القيم التربوية المتضمنة الأساسية والفرعية في قائمة التحليل.
- **وحدة التحليل:** تم اختيار الفكرة كوحدة تحليل.
- **ضوابط التحليل:** تم مراعاة الضوابط الآتية في عملية التحليل وهي:

(يتم تحليل الحوارات والأدوار من دون تمييز، يعد المعطوف والمعطوف عليه أفكار مستقلة، الأخذ بعين الاعتبار احتواء الفكرة الواحدة على أكثر من بعد، عد السبب والنتيجة كل منها فكرة مستقلة عن الأخرى، تعد العبارات المفسرة للأفكار مستقلة، اعطاء تكرار واحد لكل فكرة وإعطاء درجة لكل تكرار، استخدام استمارة تحليل واحدة لعينات الدراسة الأربعة).

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

✓ **الإجابة على السؤال الرئيس:** ما القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية الموجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجالات القيم التربوية ككل، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): يوضح النسب المئوية القيم التربوية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة

القيمة المسرحية	القيم الاجتماعية	القيم المعرفية الثقافية	القيم الأخلاقية	القيم الترويحية الجمالية	القيم الصحية- الوقائية	قيم تكامل الشخصية	المجموع
المسرحية الأولى	23	18	22	11	4	9	87
المسرحية الثانية	19	14	12	5	0	15	65
المسرحية الثالثة	11	13	6	6	3	16	55
المسرحية الرابعة	9	7	11	4	0	9	40
المجموع	62	52	51	26	7	49	247
النسبة	%25.1	%21.05	%20.64	%10.53	%2.83	%19.84	%100

المئوية							
الترتيب	1	2	3	5	6	4	

يتضح من خلال قراءة الجدول السابق أن إجمالي عدد القيم التي ظهرت في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة هو (247) تكرار، وجاءت القيم الاجتماعية في الترتيب الأول بين مجموعات القيم الأخرى إذ حصلت على تكرار مقداره (62) تكراراً، وبنسبة مئوية (25.1%)، ومن ثم جاءت القيم المعرفية الثقافية المرتبة الثانية بتكرار مقداره (52)، وبنسبة مئوية (21.05%)، بينما أخذت القيم الأخلاقية المرتبة الثالثة بتكرار قدره (51)، وبنسبة مئوية (20.64%)، واستحوذت قيم تكامل الشخصية المرتبة الرابعة بمقدار (49) تكراراً، وبنسبة مئوية (19.84%)، وجاءت القيم الترويحية والجمالية في المرتبة الخامسة بتكرار قدره (26)، وبنسبة مئوية (10.53%)، وجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة القيم الصحية والوقائية بتكرار قدره (7)، وبنسبة مئوية (2.83%).

- ✓ **الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما القيم الاجتماعية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجال القيم الاجتماعية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول (3): يوضح القيم الاجتماعية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة

الرقم	القيم الاجتماعية	التكرارات	النسبة المئوية
1	محبة الآخرين	6	%9.68
2	مساعدة الآخرين	11	%17.7
3	محبة الأهل واحترامهم	3	%4.84
4	التعاون	14	%22.58
5	الكرم والعطاء	4	%6.45

6	المصلحة الجماعية (تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة)	5	%8.06
7	حب الإيثار	3	%4.84
8	الصداقة	10	%16.12
9	العمل واحترامه	6	%9.68
المجموع		**62**	**%100**

يلاحظ من خلال قراءة الجدول (3) أن القيمة الاجتماعية التي جاءت في المرتبة الأولى هي قيمة التعاون بتكرار قدره (14)، وبنسبة مئوية (22.58%)، ثم جاءت قيمة مساعدة الناس الآخرين في المرتبة الثانية بتكرار قدره (11)، ونسبة مئوية (17.7%)، ومن ثم جاءت قيمة الصداقة في المرتبة الثالثة بتكرار قدره (10) وبنسبة مئوية (16.12%)، ومن ثم جاءت كل من قيمتي محبة الآخرين والعمل واحترامه بنفس التكرار قدره (6) وبنسبة مئوية (9.68%)، ومن ثم جاءت قيمة المصلحة الجماعية في المرتبة قبل الأخيرة بتكرار قدره (5) وبنسبة مئوية (8.06%)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت كل من قيمتي محبة الأهل واحترامهم، وحب الإيثار بتكرار قدره (3)، وبنسبة مئوية (4.84%).

ويعزو الباحث سبب التفاوت بين هذه القيم إلى قيام المسرحيات على أفكار وأدوار محددة ومقصودة تمثلها الشخصيات على خشبة المسرح وتتضمن هذه القيم، ولكون أغلب هذه المسرحيات مستوحاة من مسرحيات عالمية، وقصص أطفال واقعية.

- ✓ **الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما القيم المعرفية والثقافية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجال القيم المعرفية والثقافية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4): يوضح القيم المعرفية الثقافية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية

الرقم	القيم المعرفية والثقافية	التكرارات	النسبة المئوية

1	الابتكار الإبداع	8	%15.38
2	حب المطالعة	7	%13.46
3	المعارف الطبيعية (النبات- الحيوان- الكون- الألوان)	8	%15.38
4	حل المشكلات	15	%28.85
5	تنظيم وإدارة الوقت	5	%9.61
6	حب الاكتشاف	6	%11.54
7	الحفاظ على العادات والتقاليد	3	%5.77
المجموع		**52**	**%100**

يتبين من خلال قراءة الجدول رقم (4) تفاوت القيم المعرفية والثقافية في نصوص المسرحيات المدرسية، إذ جاءت قيمة حل المشكلات في المرتبة الأولى بتكرار قدره (15) وبنسبة مئوية (28.85%)، وجاءت في المرتبة الثانية كل من قيمتي المعارف الطبيعية والابتكار والإبداع بتكرار قدره (8)، وبنسبة مئوية (15.38%)، فيما تلتها في المرتبة الثالثة قيمة حب المطالة بتكرار قدره (7)، وبنسبة مئوية (13.46%)، ومن ثم جاءت في المرتبة الرابعة قيمة حب الاكتشاف، بتكرار قدره (6)، وبنسبة مئوية (11.54%)، وجاءت في المرتبة الخامسة قيم تنظيم وإدارة الوقت بتكرار قدره (5)، ونسبة مئوية (9.61%)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت قيمة الحفاظ على العادات والتقاليد بتكرار قدره (3)، ونسبة مئوية (5.77%).

ويرجع الباحث سبب التفاوت بين القيم المعرفية الثقافية إلى نوعية المواضيع التي تقدمها وتعالجها نصوص المسرح المدرسي بشكل عام، وبشكل خاص يعود سبب استحواذ قيمة حل المشكلات المرتبة الأولى كون المسرحية تقوم في أساسها على (الحبكة) أو (العقدة) والتي تقوم على تمثيل أدوار لحل المشكلة المطروحة في المسرحية، بينما يرجع الباحث سبب أخذ قيمة الحفاظ على العادات والتقاليد المرتبة الأخيرة وبأقل تكرار، لكون أغلب النصوص المسرحية هي نصوص عالمية مترجمة مثل مسرحية القناع لتشيخوف، أو مستوحاة من قصص أطفال عالمية، ولذلك يوصي الباحث القائمين

على المسرح المدرسي من معلمين ومشرفين على إنتاج وتأليف مسرحيات مدرسية تناسب المجتمع المحلي وعاداته وتقاليده.

- ✓ **الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما القيم الأخلاقية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجال القيم الأخلاقية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول (5): يوضح القيم الأخلاقية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية

الرقم	القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة المئوية
1	التمسك بالأخلاق الكريمة	4	%7.84
2	الالتزام بالصدق والأمانة	4	%7.84
3	الوفاء والإخلاص	5	%9.80
4	التواضع	5	%9.80
5	التسامح والعفو والرحمة	7	%13.73
6	اللطافة والتأدب	6	%11.76
7	آداب الحديث	7	%13.73
8	احترام الكبار والمعلمين والقانون والنظام والعقائد	9	%17.65
9	احترام الدين	4	%7.84
المجموع		**51**	**%100**

يتبين من خلال قراءة الجدول رقم (5)، تفاوت نسبة القيم الأخلاقية في نصوص المسرحيات المدرسية، حيث جاءت قيمة احترام الكبار والمعلمين والقانون والنظام والعقائد بالمرتبة الأولى بتكرار قدره (9)، ونسبة مئوية قدرها (17.65%)، وتلتها في المرتبة الثانية كل من قيمتي التسامح والعفو والرحمة، وآداب الحديث، إذ نالت تكراراً قدره (7)، ونسبة مئوية وقدرها (13.73%)، بينما جاءت في المرتبة الثالثة قيمة اللطافة والتأدب

بتكرار قدره (6)، ونسبة مئوية قدرها (11.76%)، تلتها في المرتبة الرابعة قيمة التواضع بتكرار قدره (5)، ونسبة مئوية (9.80%)، وجاء في المرتبة الأخيرة كل من قيم التمسك بالأخلاق الكريمة، والالتزام بالصدق والأمانة، واحترام الدين، إذ نالت كل قيمة تكراراً قدره (4)، ونسبة مئوية (7.84%).

- ✓ **الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما القيم الترويحية والجمالية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجال القيم الترويحية والجمالية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6): يوضح القيم الترويحية والجمالية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية

الرقم	القيم الترويحية والجمالية	التكرارات	النسبة المئوية
1	المرح واللعب	4	%15.38
2	الإحساس بالجمال الطبيعي والفني	3	%11.54
3	الاستمتاع بالخبرة الجديدة	5	%19.23
4	ممارسة الهوايات الفنية والأدبية	10	%38.46
5	حب المغامرة والرحلات	0	--
6	محبة الطبيعة	0	--
7	التعبير الذاتي المبدع	4	%15.38
المجموع		**26**	**%100**

يتبين من خلال قراءة الجدول السابق أن القيمة التي جاءت بالمرتبة الأولى هي قيمة ممارسة الهوايات الفنية والأدبية بتكرار وقدره (10)، ونسبة مئوية (38.46%)، وجاءت في المرتبة الثانية قيمة الاستمتاع بالخبرة الجديد بتكرار وقدره (5)، وبنسبة مئوية (19.23%)، وجاءت في المرتبة الثالثة كل من قيمة المرح واللعب، وقيمة التعبير الذاتي المبدع بتكرار وقدره (4)، ونسبة مئوية (15.38%)، وجاءت في المرتبة الرابعة قيمة

الإحساس بالجمال الطبيعي والفني بتكرار وقدره (3)، ونسبة مئوية وقدرها (19.23%)، بينما قيمتي حب المغامرة والرحلات، ومحبة الطبيعة، لم ترد ضمن النصوص عينة الدراسة.

- ✓ **الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: ما القيم الصحية والوقائية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجال القيم الصحية والوقائية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول (7): يوضح القيم الصحية والوقائية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية

الرقم	القيم الصحية الوقائية	التكرارات	النسبة المئوية
1	صحة الغذاء	1	%14.29
2	النظافة الشخصية	0	--
3	الوقاية من الأمراض	0	--
4	العلاج والتداوي عند المرض	0	--
5	الحفاظ على البيئة(نظافتها ومواردها)	1	%14.29
6	ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعزز الصحة البدنية	2	%28.57
7	اتباع القواعد الصحية في أثناء العمل بالأدوات	3	%42.86
المجموع		**7**	**%100**

يتبين من الجدول السابق أن القيمة التي جاءت بالمرتبة الأولى هي قيمة اتباع القواعد الصحية في أثناء العمل بالأدوات، إذ نالت تكراراً وقدره (3)، ونسبة مئوية(42.86%)، بينما جاءت في المرتبة الثانية قيمة ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعزز الصحة البدنية، وذلك بتكرار وقدره (2)، ونسبة مئوية(28.57%)، وجاءت في المرتبة الثالثة كل من قيمة صحة الغذاء، وقيمة الحفاظ على البيئة، وذلك بتكرار واحد

لكل منهما، وبنسبة مئوية (14.29%)، في حين لم ترد قيم (النظافة الشخصية، والوقاية من الأمراض، والعلاج والتداوي عند المرض)، ضمن النصوص المسرحية عينة الدراسة، وقد تعود هذه النتيجة لعدم تركيز هذه النصوص على القيم الصحية والوقائية كون هذه المسرحيات تدور حول فكرة معينة قد لا تشمل هذه القيم، وعلى الرغم من ذلك يجب على القائمين على تأليف هذه المسرحيات التركيز على المسرحيات التربوية الهادفة التي تكسب الأطفال المشاركين، والمشاهدين القيم الصحية والوقائية وخصوصاً في ظل جائحة الأوبئة والأمراض التي يتعرض لها العالم في الوقت الراهن.

- ✓ **الإجابة عن السؤال الفرعي السادس: ما قيم تكامل الشخصية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجال قيم تكامل الشخصية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول (8): يوضح نسب وتكرارات قيم تكامل الشخصية المتضمنة في نصوص المسرحيات المدرسية

الرقم	قيم تكامل الشخصية	التكرارات	النسبة المئوية
1	حسن التكيف مع الآخرين	3	%6.12
2	السعادة والفرح	2	%4.08
3	الأمل والتفاؤل بالمستقبل المشرق	0	--
4	الطموح والتحصيل والنجاح	3	%6.12
5	التصميم والإرادة	5	%10.20
6	الحرص والانتباه	6	%12.24
7	المظهر الخارجي	3	%6.12
9	القيادة الديموقراطية	3	%6.12
10	الجرأة الشخصية	9	%18.37

11	تنمية العادات الحسنة	5	%10.20
12	الثقة بالنفس واحترام الذات	10	%20.41
المجموع		**49**	**%100**

يتبين من الجدول السابق أن القيمة التي جاءت بالمرتبة الأولى هي قيمة الثقة بالنفس واحترام الذات، بتكرار قدره (10)، ونسبة مئوية (20.41%)، وتلتها في المرتبة الثانية قيمة الجرأة الشخصية بتكرار قدره (9)، ونسبة مئوية (18.37%)، وجاءت في المرتبة الثالثة قيمة الحرص والانتباه بتكرار قدره (6)، ونسبة مئوية (12.24%)، فيما جاءت بالمرتبة الرابعة كل من قيمتي تنمية العادات الحسنة، والتصميم والإرادة، بتكرار (5)، ونسبة مئوية (10.20%)، وجاءت في المرتبة الخامسة كل من قيم (حسن التكيف مع الآخرين، والطموح والتحصيل والنجاح، والمظهر الخارجي، والقيادة الديموقراطية)، بتكرار (3) لكل قيمة، ونسبة مئوية (6.12%)، وجاءت في المرتبة الخامسة قيمة السعادة والفرح بتكرار(2)، ونسبة مئوية (4.08%)، في حين لم ترد قيمة الأمل والتفاؤل بالمستقبل المشرق في النصوص المسرحية عينة الدراسة.

ويعزو الباحث سبب استحواذ "قيمة الثقة بالنفس واحترام الذات" المرتبة الأولى، وقيمة " الجرأة الشخصية" المرتبة الثانية، لكون المسرح المدرسي يقوم في أساسه على تدريب التلاميذ على تمثيل النصوص المسرحية بمختلف مواضيعها، وهذا بدوره ما يكسب التلاميذ مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين، ومهارة المناقشة والعمل الجماعي ضمن فريق، وهذا جميعه ما يؤدي إلى إكساب التلاميذ الثقة بالنفس واحترام الذات، والجرأة الشخصية في التعامل مع الفريق والأخرين.

نتائج الدراسة:

توافرت القيم التربوية في النصوص المسرحية المقدمة لطلبة مرحلة التعليم الأساسي بنسب متفاوتة، وجاءت على النحو الآتي:

- جاءت القيم الاجتماعية في الترتيب الأول بين مجموعات القيم الأخرى حيث حصلت على تكرار مقداره (62) تكرارا، وبنسبة (25.1%).
- وجاءت القيم المعرفية الثقافية المرتبة الثانية بتكرار قدره (52)، وبنسبة مئوية (21.05%).
- بينما جاءت القيم الأخلاقية المرتبة الثالثة بتكرار قدره (51)، وبنسبة مئوية (20.64%).
- وجاءت قيم تكامل الشخصية المرتبة الرابعة بمقدار (49) تكراراً، وبنسبة مئوية (19.84%).
- جاءت القيم الترويحية والجمالية في المرتبة الخامسة بتكرار قدره (26)، وبنسبة مئوية (10.53%).
- وجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة القيم الصحية والوقائية بتكرار قدره (7)، وبنسبة مئوية (2.83%).

المقترحات:

- ضرورة إعادة النظر والتركيز على القيم التربوية التي لم تظهر بدرجة عالية في النصوص المسرحية، كالقيم الوقائية والصحية، والقيم الترويحية والجمالية، وتضمينها في مسرحيات تربوية هادفة.
- حث القائمين على المسرح المدرسي على زيادة العروض المسرحية في مدارس التعليم الأساسي، وذلك لضمان شمولها على مختلف القيم التربوية الهادفة من جهة، وتحصل على مشاركة أكبر عدد الطلبة.
- ضرورة القيام بدورات تدريبية للعاملين والمعلمين في المسرح المدرسي على تأليف المسرحيات المدرسية بمختلف أنواعها(مسرحة المنهج- مسرح الدمى- خيال الظل- المسرح التربوي).
- إجراء المزيد من الدراسات التحليلية والنقدية حول مسرحيات الأطفال بما تتضمنه من قيم ومعارف ومهارات.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو العنين، علي. (1988). **القيم الإسلامية في التربية**. السعودية: مكتبة ابراهيم الحلبي للنشر.
- الأحمدي، عدنان.(2011). **واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- بركات، فاتن. (2010). مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية. *مجلة جامعة دمشق*. 26(3)، سورية، 193- 234.
- حمد، نمارق. (2018). **دور المسرح في تعزيز القيم التربوية في مقرر اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الأساس**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس: السودان.
- خزار، عبد الحميد. (2009). الأسرة والمدرسة كوسائل لنقل القيم- الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر. *مجلة كلية التربية*. 6 (5)، 22.
- زغلول، هشام. (2004). **القيم التربوية المتضمنة في النصوص المسرحية المقدمة للمسرح المدرسي** " **دراسة تحليلية**". رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا والطفولة، جامعة عين شمس: مصر.
- زين الدين، هشام. (2008). **التربية المسرحية" الدراما وسيلة لبناء الإنسان**". بيروت: دار الفارابي للنشر.
- صوالحة، محمد. (2003). دراسة تحليلية لواقع القيم في عينة من قصص الأطفال. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 1(4)، 157- 186.
- عبد الرحمن، عادل. (2008). **القيم التربوية لإدارة الوقت في حياة الإنسان المسلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النيلين: السودان.
- عبد الرحمن، بغداد. (2013). دور النص المسرحي الجزائري في تفعيل القيم التربوية. *مجلة علوم اللغة لعربية وآدابها*. (5)، 71-89.

- عبد التواب، يوسف. (1982). **المسرح المدرسي والجامعة**. *مجلة المسرح*، القاهرة.
- عبد الواحد، زينب.(2017). دور المسرح التربوي في تنمية مفهومي الصداقة والتعاون لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية التوعية*، 68- 85.
- العجرمي، سمية. (2012). **دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية الاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: مصر.
- عواد، أحمد؛ ومحمد، خالد البدراوي. (1996). البناء القيمي للشباب في المجتمع السيناوي ومدى تقبل أبناء أهل سيناء وأبناء أهل الوادي لقيم وعلاقات مجتمعية جديدة. *مجلة جامعة عين شمس. المؤتمر الدولي الثالث للإرشاد النفسي في عالم متغير من 23 حتى 25 ديسمبر*. المجلد 2،401.
- عويضة، نائلة. (2015). **الإعلام التربوي والإذاعة المدرسية**. مصر: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- عيسى، فوزي. (1998). **أدب الطفل: الشعر مسرح الطفل القصة**. الإسكندرية: منشأة دار المعارف للنشر والتوزيع.
- الغزالي، أمل. (2004). القيم التربوية السائدة في نصوص مسرح الدمى. *مجلة التربية المسرحية*. مصر، 128- 156.
- غنيم، أماني. (2007). **المضامين التربوية في رواية ثمانون عاماً بحثاً عن مخرج" في ضوء الدور التربوي لأدب الطفل**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- كنعان، أحمد. (2011). أثر المسرح المدرسي في تنمية شخصية الطفل. *مجلة جامعة دمشق*. المجلد27 (1+2)، 87- 138.
- كنعان، أحمد. (1995). **أدب الأطفال والقيم التربوية**. ط1، سورية.
- المعايطة، عبد الرحمن . (2007). **علم النفس الاجتماعي**. (ط2). دار الفكر للنشر والتوزيع: الأردن.

- المطلق، فرح؛ كنعان، أحمد. (2005). **الأنشطة المدرسية**. ط1. دار الفكر للنشر والتوزيع: دمشق.
- ملحم، سامي محمد. (2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**.(ط1)، دار المسيرة: الأردن.
- الميلادي، عبد المنعم. (2005). **أصول التربية**. ط1. مؤسسة شباب الجامعة: مصر.
- يوسف، عبد التواب. (2002). **أطفالنا وعصر العلم والمعرفة**. دار الفكر: دمشق.

المراجع الأجنبية:

- DiRienzo, D. (2016). "Student Perceptions of Unpaid Internships in the Arts, Entertainment, and Media Industry. A Survey of Low Income Students' Ability to Participate in Internships", Education Doctoral, p 20.

ملحق رقم (1)

استمارة تحليل مضمون بصورتها النهائية

القيمة	المسرحيات / القيمة	المسرحية الأولى		المسرحية الثانية		المسرحية الثالثة		المسرحية الرابعة		المسرحية الخامسة		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
الاجتماعية	**القيم الاجتماعية ، وتضم:**												
	محبة الآخرين.												
	مساعدة الآخرين.												
	محبة الأهل واحترامهم.												
	التعاون.												
	الكرم والعطاء.												
	المصلحة												

	ة الجماعية (تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة) .												
	حب الإيثار.												
	الصداقة .												
	العمل واحترامه .												
	المجمـــوع												
	النســـبة المئوية												
	القـــــيم المعـــرفية والثقـــافيـــــة،	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**مجموع التكرارات**	**النسبة المئوية**

المعرفية والثقافية	**وتضم:**														
	الابتكار والإبداع .														
	حسب المطالعة.														
	المعارف الطبيعية (النبات – الحيوان – الكون– الألوان) .														
	حل المشكلات.														
	تنظيم وإدارة الوقت.														
	حسب الاكتشاف.														

	الحفاظ على العادات والتقاليد.											
	المجموع											
	النسبة المئوية											
الأخلاقية	**القيم الأخلاقية، وتضم:**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**مجموع التكرارات**	**النسبة المئوية**
	التمسك بالأخلاق الكريمة.											
	الالتزام بالصدق والأمانة.											
	الوفاء والإخلاص.											
	التواضع.											
	التسامح والعفو											

	والرحمة.												
	اللطافة والتأدب.												
	آداب الحديث.												
	احترام الكبار والمعلمين والقانون والنظام والعقائد.												
	احترام الدين.												
	المجموع												
	النسبة المئوية												
تربية وجمالية	**القيم التربوية والجمالية، وتضم :**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**مجموع التكرارات**	**النسبة المئوية**
	المرح واللعب.												

	الإحساس بالجمال الطبيعي والفني.												
	الاستمتاع بالخبرة الجديدة.												
	ممارسة الهوايات الفنية والأدبية.												
	حب المغامرة والرحلات.												
	محبة الطبيعة.												
	التعبير الذاتي المبدع.												
	المجموع												
	النسبة المئوية												
	القيم	**التك**	**%**	**التك**	**%**	**التك**	**%**	**التك**	**%**	**التك**	**%**	**مجموع**	**الن**

	الصحية والوقائية، وتضم :	رار		رار		رار		رار		رار	التكرارات	**سبة المئوية**
الصحية والوقائية	صحة الغذاء.											
	النظافة الشخصية.											
	الوقاية من الأمراض .											
	العلاج والتداوي عند المرض.											
	الحفاظ على البيئة(نظافتها ومواردها)											
	ممارسة الأنشطة الرياضية											

	التي تعزز الصحة البدنية											
	اتباع القواعد الصحية في أثناء العمل بالأدوات .											
	مجموع التكرارات											
	النسبة لمئوية											
	قـــــيم تكامـــل الشـــخصـــية، وتضم:	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**التكرار**	**%**	**مجموع التكرارات**	**النسبة المئوية**
تكامـل الشـخصية	حســـن التكيـف مـــــع الآخـرين .											
	الســعادة											

	والفرح.												
	الأمـــل والتفـاؤل بالمســتقبل المشــرق .												
	الطمــوح والـــتحصـــيل والنجــاح .												
	التصـــميـــم والإرادة.												
	الحـرص والانتبــاه .												
	المظهـر الخـــارجي.												
	الاحتـرام والهيبة.												
	القيـــادة الـــديموقراطية.												
	الجـــرأة												

	الشخصية.											
	تنمية العادات الحسنة كالاستيقاظ المبكر.											
	الثقة بالنفس واحترام الذات.											
	المجموع											
	النسبة المئوية											