مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 26

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

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

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . 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
أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة حمص	مرهف سليمان أ وليد حماده	44-11
درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة دمشق	كرم شروف أ. د. أوصاف ديب	74-45
مدى توافر معايير التربية الصحية المضمنة في كراس رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية	لوسين البشلاوي محمد موسى	110-75
تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في المدارس السورية	محمد مرزا	150-111

أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة حمص

طالب الدراسات العليا: مرهف سليمان كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: وليد حماده

الملخص :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي ، إضافة التعرف على المظاهر الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام، وبالنسبة لكل مجال على حدى .

يهدف البحث أيضاً إلى تعرّف الفروق بين المعلمين في تقديرهم لأسباب ضعف التحصيل الدراسي بين التلاميذ تبعاً لمتغيري (الخبرة والمؤهل العلمي) .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (٨٠) معلم ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة .

استخدم الباحث استبانة أسباب ضعف التحصيل الدراسي موزعة على خمسة مجالات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

كانت أسباب ضعف التحصيل الدراسي موزعة على خمسة مجالات وهي كالتالي :

أسباب لها علاقة بكل من (المعلم – التلميذ– المادة الدراسية– الوسائل التعليمية– البيئة المدرسية)

أما الأسباب الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي كانت وفق الترتيب التالي:

الأسباب التي لها علاقة بالمادة الدراسية بنسبة مئوية 21,107

الأسباب التي لها علاقة بالبيئة المدرسية بنسبة مئوية 20,800

الأسباب التي لها علاقة بالوسائل التعليمية بنسبة مئوية 20,768

الأسباب التي لها علاقة بالتلميذ بنسبة مئوية 19,434

الأسباب التي لها علاقة بالمعلم بنسبة مئوية 17,899

أما الأسباب الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للقائمة بشكل عام كانت وفق الشكل التالي :

ازدياد عدد التلاميذ في الصف

عدم توفر الوسائل التعليمية

التركيز على الحفظ والاستذكار

غياب الحوافز المشجعة للتلاميذ من قبل المعلم والإدارة.

وجود فروق بين المعلمين في تقديرهم لأسباب ضعف التحصيل الدراسي لصالح المعلمين ذوي الشهادة الجامعية والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر .

الكلمات المفتاحية :

ضعف مستوى , التحصيل الدراسي , الحلقة الأولى

Abstract:

Reasons for poor academic achievement among students of the first cycle of basic education from the point of view of teachers

The current research aims to identify the causes of the problem of low level of academic achievement and to identify the most prevalent manifestations of the problem of low level of academic achievement in general, and for each field separately.

The research also aims to identify the differences between teachers in providing the reasons for poor academic achievement among students according to the two variables (experience and educational qualification).

The researcher used the descriptive analytical method, and the research sample consisted of (80) male and female teachers from the teachers of the first cycle of basic education who were chosen by the simple random method.

The researcher used a questionnaire to identify the reasons for poor academic achievement, divided into five areas, as follows:

Reasons related to (the teacher - the student - the subject - the teaching aids - the school environment).

The most common reasons for the problem of poor academic achievement were according to the following order:

- Reasons related to the study subject with a percentage of 21.107

Reasons related to the school environment, with a percentage of 20,800

- Reasons related to educational aids with a percentage of 20. 768
- Reasons related to the student himself with a percentage of 19,434
- Reasons related to the teacher with a percentage of 17.899

The most common reasons for the problem of poor academic achievement in general were as follows:

- Increase in the number of students in the class

Unavailability of teaching aids

Focus on memorizing and remembering

The absence of encouraging incentives for students by the teacher and the administration.

There are differences between teachers in their assessment of the reasons for poor academic achievement in favor of teachers with a university degree and teachers with more years of experience.

key words:

Low level, academic achievement, the first cycle of basic education

مقدمة البحث :

يعد مفهوم التحصيل الدراسي من المواضيع الهامة التي شغلت العديد من الأبحاث والدّراسات وذلك لأنّ نجاح الفرد من مستوى لآخر أومن من مرحلة لأخرى مرتبط بتحصيله الدراسي فهو الذي يؤهله للنجاح والتفوق لما له من أهمية على الفرد والمجتمع ككل إذ أنّه يحقق التّقدم والنجاح عبر مختلف المجالات، كما يعد التحصيل الدراسي من المداخل الهامة التي يمكن من خلالها التّعرّف فيما إذا كان التلميذ متدني أو مرتفع أم التعرف على أسباب إخفاق ورسوب بعض التلاميذ.

وغالباً ما يكون ضعف التحصيل الدراسي في جميع المراحل التي تأخذ دوراً هاماً في تحديد مستوى التلميذ ولكن السنوات الأولى من عمره لها دور مميز عن باقي المراحل وذلك لأنها تلعب دوراً هاماً في بناء قدرات ومهارات الطفل ومن ثم تأسسه بشكل صحيح من أجل تكوين مستوى تحصيلي مرتفع لديه .(الغدير، ٢٠١٢، ص٢).

فبعض الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة في سنواتهم الأولى غالباً ما تواجه مسيرتهم التعليمية مشكلات تربوية كبيرة ويكونون بحاجة ملحة إلى تحديد مستويات تحصيلهم ومنحهم الدرجات والتقديرات ومعرفة الأسباب التي أدت إلى تعثرهم وانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي والعمل على تلافيها ، ورغم ذلك فإنّ الكثير من المعلمين لم يهتموا بنتائج تلك الأساليب من التدريس والتقويم ومدى تأثيرها السلبي على مسيرة التلاميذ الدراسية وحياتهم المستقبلية (مصلح ،٢٠١٤، ص ١٥).

أما الآن فقد أصبح جل الاهتمام بالطالب بما يتناسب مع متغيرات العصر إذ يتوجه التعليم الحالي في جميع مراحله إلى توظيف التعليم المدرسي في محاور الحياة كافة (بركات ، حرز الله، ٢٠١٠ ، ص ٤).

وانطلاقا من ذلك فقد أولى رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم اهتماما كبيرا بالتحصيل الدراسي نظراً لأهميته لما يترتب عليه من قرارات تربوية حاسمة ، حيث يعد التحصيل الدراسي معياراً أساسياً لمعظم المقررات الدراسية وبموجب هذه القرارات يتم تحديد مستوى التلاميذ وبالتالي تحديد مدى تقدّم التلاميذ في المدرسة وتوزيعهم على

تخصصات التعليم المختلفة وبالتالي فإنّ مستوى التحصيل الدراسي يعكس مدى الأهداف التي يجب أن تحققها تلك المؤسسات التربوية . (الحباشنة، ٢٠١٤ ، ص ١١).

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن ضعف التحصيل الدراسي من أحد العوامل التي تكون سبباً في تدني مستوى التلميذ ولكن ذلك يحدث أيضاً بوجود أسباب وعوامل قد تكون سبباً في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ. فتتعدد وتتنوّع هذه الأسباب بين المعلم والتلميذ والبيئة المدرسية بما تشتمل عليه من طرائق ووسائل وتجهيزات .

مشكلة البحث :

تعد مشكلة ضعف التحصيل من أكثر المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في البلدان العربية بحسب ما ورد في تقرير منظمة اليونيسيف .كما أن التلاميذ الذين يعيدون الصف الدراسي لا يحققون مستوى دراسي جيد. (أحمد، ويس ، ٢٠١٣،١) .

ويقول (فيزرستون وهو من الأوائل الذين اهتموا بمشكلة تدني التحصيل الدراسي : بأنّ عشرين طالبا من كل مائة لديهم ضعف في التحصيل حيث تمّ التأكد من تلك النسبة بأخذ عينات عشوائية من مجتمعات مختلفة . (جزماوي، ٢٠٠٦،ص٤).

لذلك أولى المعنيون بالعملية التعليمية اهتماماً كبيراً لمفهوم التحصيل الدراسي لما له من أهمية في حياة التلاميذ ولما يترتب عليه من قرارات تربوية حاسمة إذ يعد مفهوم التحصيل الدراسي معياراً أساسياً لمعظم القرارات المتعلقة بمستقبل التلميذ في الدراسة ومن ثم اختيار البرامج التعليمية التي تتناسب مع مستواهم وقدراتهم .(جرايسي، ٢٠١٢، ص ٢).فمعرفة التلميذ مستوى تحصيله الدراسي يمكنه من التعرف على حقيقة قدراته ويزيد من ثقته بنفسه ولكن في حال ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ فإن ذلك يقلل من ثقة التلميذ بنفسه وضعف قدراته واستعداده .(العورتاني، ٢٠٠٤،ص ٩).

وانطلاقاً من أهمية الموضوع فقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مشكلة ضعف التحصيل الدراسي مع الأخذ بأهم الأسباب التي تؤدي إلى هذه المشكلة ومن هذه الدراسات دراسة (محمد وآخرون ،١٩٨٠) التي توصلت إلى أن أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي ضعف مناهج المرحلة الابتدائية وانصراف التلاميذ عن أداء واجباتهم بأمور أخرى وغياب قوانين العقاب بحق التلاميذ المقصرين وتكليف المعلم بحصص إضافية بسبب نقص بالكادر التعليمي ، ودراسة (محمد، ٢٠١٣) : التي توصلت إلى أن

انخفاض المستوى الاقتصادي للتلميذ والغياب المتكرر عن الحصص والخوف من الامتحانات وانشغال التلميذ بمتطلبات الأسرة وضعف الرقابة الأسرية من أهم أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي بالإضافة إلى دراسة كل من. (شراز ، ٢٠٠٦) ودراسة (الفيل ، ٢٠٠٦) أما دراسة (الكعبي، ٢٠٠٥) : فقد أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والتعلّم التعاوني ، بينما أشارت دراسة (موسى ، ٢٠٠٢) إلى وجود علاقة موجبة بين النمو المعرفي والتحصيل الدراسي . ومن الدراسات التي تناولت أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي دراسة كل من (علي وعباس ، ١٩٩٩) التي توصلت إلى أن أهم الأسباب إهمال التلميذ للتحضير اليومي وضعف مستوى التلاميذ في المرحلة الابتدائية وضعف المستوى العلمي لبعض المعلمين. ودراسة (الترتير ، ٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن أهم الأسباب التوتر النفسي واعتماد نظام الترفيع الآلي وتفضيل الجانب النظري على العملي في طريقة التدريس .

وانطلاقا مما سبق يلاحظ الباحث كثرة اهتمام الباحثين والتربويين بمشكلة ضعف التحصيل الدراسي والبحث عن أهم أسباب هذه المشكلة والعمل على وضع حلول لها .

كما جاء إحساس الباحث بمشكلة البحث من خلال عمله في المدرسة كمعلم صف وملاحظته ضعف في مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ وتعدد وتنوع أسباب هذه المشكلة.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي :

ما أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

ما الأسباب الأكثر انتشاراً لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

ما مظاهر ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ تبعاً لكل مجال من المجالات؟

أهمية البحث :تأتي أهمية البحث الحالي من خلال :

- أهمية الموضوع كونه يتناول إحدى المشكلات التي يتعرض لها المعلم خلال عمله.

- أهمية مرحلة الطفولة كونها مرحلة شديدة القابلية للتأثر بالأحداث والظروف بشكل أكبر من باقي المراحل .
- قلّة الدراسات التي تناولت مشكلة أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
- تعريف المعلمين بأهم أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي.
- تعريف الأسرة بأهم المشكلة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرّف

1. أسباب ضعف مستوى التحصيل الأكثر انتشاراً بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2. تعرّف الفروق بين المعلمين في تقديرهم لأسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي .

فرضيات البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمين في تقديرهم لأسباب مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)بين متوسطي درجات المعلمين في تقديرهم لأسباب مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

حدود البحث :

الحدود البشرية : معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حمص

الحدود الزمانية :تم إجراء البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢١– ٢٠٢٢م

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التابعة لمجمع القبو التربوي

الحدود الموضوعية:أسباب مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية :

يشير مفهوم التحصيل الدراسي في علم النفس التربوي إلى مستوى المهارات والكفاءة في الميدان المدرسي أو الأكاديمي سواء أكان بصفة عامة بمهارة معينة كالقراءة أو الحساب. (القرواني ، ٢٠١٣، ٢١).

ويعرّف كل من سمارة والعلايلي التحصيل بأنه : المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة .

(سمارة، العلايلي، ٢٠٠٨، ٥٢)

ضعف التحصيل الدراسي: هو حالة تأخر أو نقص في المستوى العادي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض نسبة التحصيل والنجاح إلى ما دون المستوى العادي . (بوعناني، ٢٠١٨، ص ٥٠) .

بينما يعرّف تشاليد(١٩٧٣) ضعف التحصيل الدراسي على أنه هبوط في مستوى إنجاز الطلبة بفعل أسباب متعددة في مستوى القدرة العلمية لديهم ويتوقع تحسن أدائهم إذا ما تمت رعايتهم رعاية خاصة .(جزماوي، ٢٠٠٦، ص٥).

أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي: هي تلك الأسباب التي رصدت من خلال استجابات أفراد عينة البحث لفقرات الأداة التي بناها الباحث والتي توزعت في المجالات التالية (المعلم ، التلميذ البيئة المدرسية، طرائق التدريس،) .

الإطار النظري :

تمهيد :

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات الهامة والأساسية التي تتطلب الاهتمام من أجل تحقيق التنمية ، حيث يعد الاهتمام بتنمية الناتج العلمي من الاهتمامات التي توليها أي دولة لأبنائها وذلك من خلال التركيز على قطاعي التربية والتعليم

تعريف التحصيل الدراسي:

هو مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية ،وبالتالي فإن يعد التحصيل الناتج النهائي للمتعلم .(صباح، ٢٠١٥، ٢٧).

هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما .(ربع، غول، ٢٠٠٦، ٨٣)

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي إلى اكتساب المعارف والمعلومات إذ يعد بمثابة المرجع أو المعيار الذي يحدد مستوى التلاميذ وإمكانياتهم . كما يهدف إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه الشخصي وبالتالي فإن الهدف من معرفة مستوى تحصيل التلاميذ هو معرفة قدراتهم على استيعاب المعارف والمعلومات المختلفة في مختلف المواد الدراسية والتعرف على مواطن الضعف والقوة لديه وتوفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف الصعوبات مما يمكّن المعنيين من اتخاذ القرارات المناسبة بما يخدم التلميذ ، وفي الوقت نفسه يهدف التحصيل الدراسي إلى تكوين المعلم تكويناً مناسباً وذلك من خلال تدريبه على طرائق التدريس الحديثة التي تساعد على تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ.(زين وآخرون، ٢٠١٩، ص ٣٦) .

أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التربوية والتعليمية كونه من أهم مخرجات التعلم التي يسعى لها المتعلمون .

يعد التحصيل الدراسي من المجالات التي حظيت باهتمام الآباء والمربيّن باعتباره من الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح المجال للشخصية كي تنمو نمواً صحيحاً.

يشبع التحصيل الدراسي الحاجات النفسية التي يسعى المتعلمون لها ولكنفي حال عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدوانية من قبل التلميذ وتؤدي بالتالي إلى اضطراب النظام الدراسي لديه .

تكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية كونه يُعالج كمعيار لقياس كفاءة العملية التعليمية ومدى كفاءتها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع.(مدقن ، لعور، ٢٠١٤، ص١٩_ ٢٢).

أنواع التحصيل الدراسي:

يختلف مستوى التحصيل الدراسي من تلميذ إلى تلميذ آخر بحسب اختلاف قدراتهم العقلية والإدراكية وميولهم النفسية والاجتماعية وبالتالي فإننا نميز بين نوعين من أنواع التحصيل لدى التلاميذ حسب استجاباتهم لموادهم الدراسية

1 – التحصيل الجيد: وهو سلوك يهبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة ، أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تتجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي ويتجاوزهم بشكل غير متوقع .

2 – التأخر الدراسي: هو مشكلة تربوية يقع فيها الأبناء ويعاني منها الآباء في البيت والمعلم في المدرسة ويطلق مفهوم التأخر الدراسي أساساً عندما يكون مستوى الشخص أقل من مستوى ذكائه ومستوى إمكاناته العقلية بحيث يكون لديه مستوى ذكاء عادي أو أقل من عادي .

أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي:

تتعدد وتختلف العوامل والأسباب التي قد تكون سبباً في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ومن هذه الأسباب :

الأسباب لها علاقة بالتلميذ:

ومن هذه الأسباب: الأسباب الصحية والجسمية غالباً ما يكون التلميذ سبباً في ضعف مستوى تحصيله الدراسي عند إصابته بمرض معين كالتخلّف العقلي أو معاناته من إعاقة ما كالإعاقة السمعية والبصرية والاضطرابات الانفعالية وصعوبات التعلم. (الشريف ، ٢٠١١، ص١٨٦).

فإصابة التلميذ بمرض ما يجعله غير قادر على التكيف السليم داخل غرفة الصف وبالتالي فإن ذلك يولد لديه حالة من الخجل والإحراج أمام زملائه مما يؤدي إلى الشعور

بالنقص وبالتالي التأخر الدراسي وضعف التحصيل وخصوصاً أمام إغفال المعلم لذلك وعدم اتباع الطرق العلاجية للتعامل مع تلك الحالات .(زهران، ١٩٩٥، ٤٧) .

إضافة إلى عدم تنظيم وقت الدراسة وعدم التحضير المسبق للحصة الدرسيّة والتركيز والاهتمام بشكل أكبر على التكنولوجيا الترفيهية (جاد الله ،مصلح، ٢٠١٦،ص١٦٤).

الأسباب النفسية: ومن هذه الأسباب ضعف دافعية بعض التلاميذ نحو الدراسة وسوء الحالة الصّحيّة وانخفاض مستوى الطموح وضعف الثقة بالنفس والشعور بالارتباك والخجل أمام زملائه وتدني مستوى الذكاء ، والرغبة في العمل أكثر من الدراسة.(محمد، ٢٠١٣، ١٢٣).

وقد يكون الحرمان سبباً في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى البعض من التلاميذ كالحرمان من المثيرات العقلية والثقافية والأسرية والبيئة الاجتماعية التي ينمو فيها .(حكيم، سفيان، ٢٠١٠، ٤٣).

الأسباب الأسرية: ومن أهم هذه الأسباب:

انشغال التلميذ بمتطلبات الأسرة.

تفكك الأسرة نتيجة الطلاق أو غيره.

ضعف اهتمام الآباء بمستقبل الأبناء.

ضعف المستوى الثقافي للوالدين.

إتباع أسلوب القسوة واللين في التعامل مع الأبناء .

غياب الرقابة الأسرية ومتابعة الأبناء في المدرسة من قبل الوالدين .(محمد، ٢٠١٣، ١٢٤).

أسباب لها علاقة بالمعلم: بما أنّ العملية التعليمية عملية ثنائية القطب (المعلم والمتعلّم) الذي يعتبر محور العملية التربوية والتعليمية . حيث أنّ للمعلم تأثير كبير على المتعلم فأي عجز أو قصور في أدائه ينعكس سلباً على بقية المتعلمين وعلى تحصيلهم الدراسي وبالتالي يمكن إيجاز أهم العوامل المتعلقة بالمعلم والمؤثرة بالتحصيل الدراسي للمتعلّم بما يلي:

عدم إتباع الأساليب المناسبة في التعليم من قبل المعلم والاعتماد على التلقين والإلقاء دون الاعتماد على الحوار والمناقشة. عدم إلمام المعلم بطرائق التدريس الحديثة.

عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

القصور في إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً .(تركي، ١٩٩٩٠، ص١٧٩).

خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل:

يتميز التلاميذ منخفضي التحصيل بمجموعة من السّمات والخصائص التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ ومن أهمها:

1. غالباً ما يكون متساهلاً في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له .
2. يقف في جميع حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز .
3. يتميز بأنّه منقاد للغير ولا يوجد اعتماد على نفسه أو روح المبادرة الذاتية .
4. من السهل استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغيّر لديه سريع بحيث يتحول من وضع لآخر بأبسط ما يكون .
5. عدواني وسلبي ويبدو عليه الضجر والملل بسرعة.
6. يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة .
7. يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يبدو بمظهر الضعفاء.
8. يبدو عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب .(المغامسي، ٢٠١٨، ٢٧).

دور الأسرة في حل مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي :

غالباً ما يتم التعاون ما بين الأسرة والمدرسة في حل معظم مشكلات التلاميذ ومنها مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى للتلاميذ ومن خلال الآتي يتبين دور الأسرة في ذلك من خلال:

_العمل على توفير المناخ الأسري المناسب والسليم لنمو أبنائها النفسي وإشباع حاجاتهم وتجنب الأساليب التربوية الخاطئة.

_متابعة تطبيق وتنفيذ بعض الأساليب التعليمية والتعبيرية السلوكية الخاصة بالمشكلة .

–السعي للاتصال المستمر مع المدرسة وتزويدها بالمعلومات الضرورية واللازمة عن مستوى أبنائها الدراسي وسلوكياتهم ومشكلاتهم .(مغامسي، ٢٠١٨، ص١٧).

–العمل على تخصيص وقت للراحة والهدوء خلال الأسبوع وأيام الدراسة حتى يكون هنالك توازن بين الدراسة والراحة .

-أهمية تحدّث الأهل عن النجاح الذي توصّل إليه الابن مهما كان بسيطاً.
-الاهتمام بالطفل والعمل على تشجيعه على القيام بالأعمال التي ترفع من مستوى تحصيله الدراسي .
إعطاء الطفل الثقة اللازمة وجعله يشعر بذلك من خلال تعزيز ثقته بنفسه.(نصرالله،٢٠١٢،ص٥٥_٥٦).

الدراسات السابقة:

دراسة (زين وآخرون، ٢٠١٩) الجزائر .
عنوان الدراسة: طرق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين طرق التدريس والتحصيل الدراسي.
استخدم الباحثون المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية ومن أهم النتائج: ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ووجودعلاقة بين طرق التدريس المتبعة والتحصيل الدراسي .

دراسة (نورالدين ،مريم ، ٢٠٢٠) الجزائر

عنوان الدراسة: استثارة دافعية المتعلم للتعلم وعلاقتها بمستوى تحصيله الدراسي العام.
هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الطرق لاستثارة دافعية المتعلمين التي تمكنهم من التحصيل الدراسي المقبول ومعرفة أهم الأسباب التي تعيق عملية التعلم ، اتبع الباحث المنهج الوصفي ،وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً ومعلمة ، استخدم الباحث استبيان مؤلف من (٢٥) سؤال .
ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أهمية التعقيب الإيجابي على إجابات المتعلمين والابتعاد عن أي شكل من أشكال العقاب الجسدي والتعامل مع المتعلمين على مبدأ التفاهم والانسجام والاحترام المتبادل. ومن العوامل المسببة لضعف التحصيل الدراسي عدم وجود استعداد فطري وكامل لدى المتعلمين وكثافة البرامج التعليمية وعدم مراعاة مؤهلات المعلم وقدراته العقلية والمعرفية واللامبالاة في إنجاز الواجبات المنزلية والتأكيد على عدم إتباع الأساليب والطرق التربوية الحديثة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

دراسة (مصلح،٢٠١٥) بيت لحم

عنوان الدراسة: درجة تقديرات المشرفين التربويين لأسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا(١_٤)في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم .

استخدم الباحث استبانة مكونة من ستة محاور واعتمد المنهج الوصفي كما تكونت عينة الدراسة من (٣٦) مشرفاً ومشرفة .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

من أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي الأسباب المتعلقة بالتلميذ نفسه كالتركيز على الحفظ أكثر من الفهم ومن الأسباب المتعلقة بالمنهاج :قلة تفعيل الوسائل التعليمية في الحصة الدراسية ومن الأسباب المتعلقة بالمعلم افتقاره للصلاحيات التي تمكنّه من معالجة الإهمال وكثرة عدد التلاميذ الذين يقابلهم في الصف .ومن الأسباب المتعلقة بالأسرة الوضع الاقتصادي والاجتماعي المتدني للأسرة . كما تبيّن وجود فروق في تقدير المشرفين لأسباب ضعف التحصيل تبعاً لمتغيرات (النوع ، التخصص ،الخبرة ،المؤهل العلمي).

دراسة كوريد وسميث(Gorard,Smith,2008)

أسباب تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في بريطانيا.

تكونت عينة الدراسة من (٢٣١٢) طالب وطالبة من مختلف المدارس. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي الرياضيات لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ومن أهم أسباب ضعف التحصيل عدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس وتكوين اتجاهات سلبية من قبل التلاميذ عن مادة الرياضيات.

دراسة (Alokan,olatunji,2014)نيجيريا.

عنوان الدراسة: تأثير إساءة معاملة الأطفال على غرفة السلوك والأداء الأكاديمي في الصف لدى طلبة المدارس الابتدائية .

استخدم الباحثان المنهج الوصفي وتكوّن مجتمع البحث من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في كل من القطاعين العام والخاص. تكونت العينة من (٢٠٠) معلم من (١٠) مدارس تمّ اختيارهم بشكل عشوائي .

استخدم الباحثان استبيانان الأول إساءة معاملة الأطفال والثاني السلوك والأداء الأكاديمي في الصف . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة بين الاعتداء على الأطفال ومدى الاهتمام بالأطفال في الصف. ووجود علاقة بين إساءة معاملة الأطفال والأداء الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت أغلب الدراسات في العديد من النقاط ومن أهمها:

اختيار التلاميذ ك عينة للبحث باستثناء دراستي كل من (نور الدين، مريم ،٢٠٢٠) ودراسة (Alokan,olatunji,2014).

جميع الدراسات السابقة تناولت مشكلة ضعف أو تدني مستوى التحصيل الدراسي مع متغيرات أخرى كالتنمر ومفهوم الذات والمعاملة الوالدية واستثارة الدافعية والتعلم النشط . باستثناء دراسة

(Gross,2009) التي هدفت إلى التعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات .

تشابهت الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي منهجاً للدراسة .واختيار الاستبانة كأداة للدراسة أيضاً.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي والعينة من المعلمين متفقاً بذلك مع بعض الدراسات . واعتماد الاستبانة كأداة للبحث وبالهدف من الدراسة وذلك التعرف على أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الجانب العملي :

إولاً: منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الأنسب للدراسة .

ثانياً: مجتمع البحث : تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص .

ثالثاً: عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (80 معلم و معلمة) تم سحبهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث من مجمع القبو التربوي .

والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الجدول رقم (١)

/14/ ثانوية	/8/ من ١ - ٥ سنوات /6/ من ٥- ١٠ سنوات وما فوق
/20/ معهد	/10/ من ١ - ٥ سنوات /10/ من ٥- ١٠ سنوات وما فوق
/46/ جامعة	/23/ من ١ - ٥ سنوات /23/ من ٥- ١٠ سنوات وما فوق

ليكون تعداد ذوي الخبرة من من ١ – ٥ سنوات /41/ معلم

ليكون تعداد ذوي الخبرة من من5 – 10 سنوات /39/ معلم

رابعاً: أدوات البحث :

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات النظرية المتعلقة بالبحث والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث قام الباحث لقياس متغيرات البحث ببناء استبانة أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي موجهة للمعلمين , للتعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتعرف على الأسباب انتشاراً، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين في تقديرهم لأسباب مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة .

و نظرا لأهمية الأداة في نتائج البحث تم عرض الأداة على عدد من السادة المحكمين في من جامعة البعث في كلية التربية , وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تمّ حذف و تعديل و إضافة بعض البنود

لتكون الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من 58 بند موزعة على 5 محاور كالتالي:

محور : أسباب لها علاقة بالتلميذ /12 بند/

محور : أسباب لها علاقة بالمعلم / 14 بند/

محور : أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية / 11 بند /

محور : أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية / 9 بنود /

محور : أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية / 12 بند /

صدق وثبات أداة البحث :

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من(20) معلم من خارج عينة الدراسة

وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل بند من بنود المحاور و درجة المحور الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل، ومعامل ارتباط المحور مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل، و معامل ارتباط كل محور مع باقي المحاور، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للقائمة ككل، ومعامل ارتباط المحور مع الدرجة الكلية للقائمة ككل.

الجدول موضّح في الملاحق

الجدول رقم (2)معاملات الاتساق الداخلي لبنود القائمة

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع درجة المحور (التابعة له)ومعامل ارتباط المحور مع الدرجة الكلية للقائمة و معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للقائمة كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) و مستوى دلالة (0.05) .

3- الصدق التمييزي:

يقوم هذ النوع من الصدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالات يعتبر الاختبار صادقاً.

ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات (العينة التجريبية) على كل بعد من أبعاد القائمة، ثم تم أخذ مجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) و مجموعة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى) للتأكد فيما إذا كانت القائمة قادرة على التمييز

بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا. والجدول رقم (3)يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول (3) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى القائمة ككل و محاورها الفرعيّة باستخدام اختبارت(T test) (ن =10)

الجدول موجود في الملاحق

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للقائمة ,و محاورها الفرعية، وهذا يعني أن القائمة تتصف بالصدق التمييزي، حيث أنَّها قادرة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للقائمة ككل وكذلك بالنسبة لمحاورها الفرعية.

ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات القائمة و محاورها الفرعيّة باستخدام طريقتي: ألفاكرونباخ ،التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (**) معاملات ثبات القائمة بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول رقم (4) معاملات ثبات القائمة ككل و محاورها الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية،الجدول موجود في الملاحق

من خلال الجدول السابق يتبين أن القائمة ككل و محاورها الفرعية تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنها صالحة للاستخدام.

للإجابة عن أسئلة البحث:

الجدول رقم (5) موجود في الملاحق

للإجابة عن السؤال الرئيسي

ما أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم من وجهة نظر المعلمين؟

تم الإجابة عن السؤال السابق من خلال الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها بحيث تتوزع الاستبانة على عدة مجالات لها علاقة بضعف مستوى التحصيل الدراسي فكانت المجالات وفق الآتي

١_ أسباب لها علاقة بالتلميذ

٢_ أسباب لها علاقة بالمعلم

٣_ أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية

٤_؛ أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية

٥_ أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية

ما الأسباب الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين ؟

بالرجوع إلى الجدول السابق رقم (5) الموجود في الملاحق نجد أن الأسباب الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي من الأكثر إلى الأقل كانت وفق الآتي

الأسباب التي لها علاقة بالمادة الدراسية جاءت بنسبة مئوية ٨٥.٩٤

الأسباب التي لها علاقة بالبيئة المدرسية جاءت بنسبة مئوية ٨٤.٦٩

الأسباب التي لها علاقة بالوسائل التعليمية جاءت بنسبة مئوية ٨٤.٥٦

الأسباب التي لها علاقة بالتلميذ جاءت بنسبة مئوية ٧٩.١٣

الأسباب التي لها علاقة بالمعلم جاءت بنسبة مئوية ٧٢.٨٤

للإجابة عن السؤال الخاص بالمظاهر الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تم الإجابة عن السؤال من خلال الجدول السابق رقم(5) بحيث يوضح المظاهر الاكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للقائمة بشكل كلي وبالنسبة للمظاهر الخاصة بكل مجال من المجالات الخمسة السابقة

فعلى سبيل المثال كانت المظاهر الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للقائمة وفق الآتي

١_ ازدياد عدد التلاميذ في الصف الواحد

٢_ عدم توفر الوسائل التعليمية _ التركيز على الحفظ والاستذكار في معظم المواد الدراسية _ عدم تخصيص حصص دراسية كافية تتناسب مع طبيعة المادة .

٣_ عدم توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم

٤_ غياب الحوافز المشجعة للتلاميذ من قبل المعلم والإدارة .

ولتحديد المظاهر الأكثر انتشارا لمشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة لكل مجال نجده في الجدول السابق رقم (5) .

فرضيات البحث :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات المعلمين في تقديرهم لأسباب مشكلة ضعف التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من نتيجة الفرضية قام الباحث بإجراء تحليل التباين لعينة البحث:

المحور	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig
أسباب لها علاقة بالتلميذ	بين المجموعات	276.688	138.344	14.225	.000
	داخل المجموعات	457.092	9.725		
	المجموع	733.780			
أسباب لها علاقة بالمعلم	بين المجموعات	201.812	100.906	8.025	.001
	داخل المجموعات	591.008	12.575		
	المجموع	792.820			
أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية	بين المجموعات	417.047	208.523	34.774	.000
	داخل المجموعات	281.833	5.996		
	المجموع	698.880			
أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية	بين المجموعات	402.117	201.058	46.235	.000
	داخل المجموعات	204.383	4.349		
	المجموع	606.500			
أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	306.238	153.119	23.227	.000
	داخل المجموعات	309.842	6.592		
	المجموع	616.080			
كلي	بين المجموعات	7785.038	3892.519	52.609	.000
	داخل المجموعات	3477.542	73.990		
	المجموع	11262.580			

من نتيجة تحليل التباين يتبين وجود فروق بين المجموعات و لكافة محاور الاستبانة ، و ذلك من خلال قيمة sig التي كانت قيمتها في جميع المحاور اصغر من 0.05 و باستخدام خيار (شيفيه في برنامج SPSS) وجد الباحث أن الفروق بين المجموعات لصالح المعلمين ذوي الشهادات الجامعية

من خلال الرجوع إلى الجدول السابق نجد أن الفروق بين المعلمين في تقديرهم لأسباب ضعف التحصيل الدراسي لصالح المعلمين ذوي الشهادات الجامعية حيث كانوا أكثر تقديراً من غيرهم لأسباب ضعف التحصيل الدراسي ويعزز الباحث ذلك إلى خبرة المعلم وإطلاعه على أهم الأسباب التي قد تكون سبباً في ضعف مستوى التحصيل الدراسي إضافة إلى المقررات التي درسها المعلم خلال مرحلة دراسته الجامعية.

تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (مصلح ، ٢٠١٥)ولكنها تختلف مع دراسة كل من (جاد الله ،٢٠١٦) ودراسة (بركات وحرزالله، ٢٠١٠) ودراسة (مصلح، ٢٠١٤) ودراسة(الترتير، ٢٠٠٣) .

الفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات عينة البحث على استبانة أسباب ضعف التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	من 1 ل 5 سنوات ن=41		من 5 ل 10 سنوات ن=39		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
أسباب لها علاقة بالتلميذ	27.82	3.43	31.52	3.44	3.752	48	0.000	دال
أسباب لها علاقة بالمعلم	32.79	4.37	33.14	3.56	0.301	48	0.765	
أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية	25.20	3.67	27.85	3.42	2.588	48	0.013	دال
أسباب لها علاقة بالمادة	22.37	3.68	24.57	2.89	2.264	48	0.028	دال

الدراسية								
أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية	26.65	2.93	30.52	3.10	4.491	48	0.000	دال
كلي	134.86	14.84	147.61	12.46	3.202	48	0.002	دال

من خلال نتيجة الاستبانة وجد الباحث فروقاً بين متوسطي درجات عينة البحث على استبانة أسباب ضعف التحصيل الدراسي (القائمة بأكملها و المحاور الفرعية التابعة لها) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، هذه الفروق كانت بمجملها لصالح المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الأكثر .

بالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ وجود فروق بين المعلمين في تقديرهم لأسباب ضعف التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر ، ويعزز الباحث ذلك إلى الدورات التدريبية التي اتبعها أغلب المعلمين خلال فترة تدريسهم بالإضافة إلى الاحتكاك مع التلاميذ لفترة أكثر من باقي المعلمين ومعرفتهم بطبيعة كل تلميذ وأهم العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف مستوى تحصيله الدراسي مقارنة بباقي زملائه .

وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (مصلح، ٢٠١٥) ولكنها تختلف مع دراسة كل من (قوعيش، ٢٠٠٥) ودراسة (بركات وحرزالله، ٢٠١٠) .

مقترحات البحث :

تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة ومساعدته التلاميذ في وضع برامج لتنظيم أوقات الدراسة

التركيز على ضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات والمعلمين المعينين من حملة الشهادة الثانوية

عقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور للتلاميذ لمناقشة أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ

التقليل من عدد التلاميذ في الصف

التأكيد على استخدام الوسائل التعليمية بما يتناسب مع موضوع الدرس

التأكيد على الربط بين مختلف المواد الدراسية وإيصال المعلومة للتلاميذ بشكل مبسّط
إجراء دراسة للتعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف العليا.
إجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين ضعف التحصيل الدراسي والمستوى العلمي للوالدين
.

المراجع :

1 - أحمد ،حازم مجيد، ويس، صاحب أسعد، ٢٠١٣، أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين و المدرسات والطلبة، جامعة تكريت، سامراء ،المجلد ٨، العدد ٣٨.

2 - بركات، زياد ،وحرز الله ، حسام، ٢٠١٠، أسباب تدني التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم، ورقة مقدمة للمؤتمر الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بعنوان (التعليم المدرسي في فلسطين استجابة الحاضر واستشراق المستقبل).

3 - بوعناني ،مصطفى، ٢٠١٨، تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات ، المجلة الدولية التخصصية، المجلد٧، العدد ٤.

4 - الترتير، إبراهيم عبد الحميد وحمد، ٢٠٠٣، أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا فيمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهة مظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس،فلسطين.

5 - تركي ،رابح، ١٩٩٠، أصول التربية والتعليم، ط٢، ديوانالمطبوعات الجزائرية.

6 - جاد الله، مصلح، مفيدخليل، معتصم، محمد عزيز، ٢٠١٦، تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا(١_٤) لأسباب ضعف التحصيل العلمي في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، جامعة القدس المفتوحة.

7- جرايسي، طرب عيسى، ٢٠١٢، سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

8- جزماوي، أمل، ٢٠٠٦، ضعف التحصيل الدراسي وتدني نسبة النجاح لدى طالبات الاقتصاد المنزلي في الثانوية العامة، مديرية التربية والتعليم، لواء الرصيفة، الأردن.

9- الحباشنة، عيسى، ٢٠١٤، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان.

10- حكيم، عجمور، سفيان، بونعمة، ٢٠١٠، المنهاج التربوي وأثره على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي ،علم اجتماع تربوي .

11- حمادة، وليد، ٢٠١٠، سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية ، مجلة جامعة دمشق، العدد ٢٦، دمشق .

12- رابح، مدقن، نعيمة، لعور، ٢٠١٤، التوجيه بالرغبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير، دراسة ميدانية بثانوية المصالحة، ورقلة.

13- ربع ، هادي شعلان،و غول، اسماعيل محمد، (٢٠٠٦)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة ، الأردن، دار عالم الثقافة .

14- زهران، حامد عبد السلام، ١٩٩٥، علم النفس النمو، ط٥، دار الكتاب ،سوريا.

15- زين، بوشرة، ولغوشي،دنيازاد، دراع،صونيا، ٢٠١٩،طرق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

16- سمارة، نواف أحمد،العلايلي،عبد السلام موسى، ٢٠٠٨، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

17- شراز، مخمد ين صالح عبدالله ، ٢٠٠٦، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، بحث منشورلمجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية المجلد ١٨،العدد الثاني.

18 -الشريف، عبد المحيد عبد الحميد، ٢٠١١، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ط١،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

19 -صباح، عباد، (٢٠١٥)، كفاية المعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حكى لخضر الوادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

20 -علي،علوم محمد، سهامة، كاظم عيسى، ١٩٩٩، أسباب رسوب طلبة الصف السادس الإعدادي في مادة الرياضيات في محافظة صلاح الدين، بحث منشور في مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية المجلد ١٣، العدد ٦.

21 -العورتاني، وفاء ،٢٠٠٤، إساءة تعامل المدرسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي فيعمان،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ،عمان ، الأردن .

22 -الغدير ، بدر ٢٠١٢، دور رياض الأطفال في رفع مستوى التحصيل الدراسي، جامعة دمشق،كلية التربية.

23 -الفيل، وسماء صالح سليمان، ٢٠٠٦، أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطالبات والمدرسين والمدرسات في معهد إعداد المعلمات نينوى، بحث منشورفي مجلة التربية والعلم، المجلد ١٣، العدد ٤.

24 -القرواني، خالد، ٢٠١٣، اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة غير المنهجية ومدى تأثيرها على التحصيل الأكاديمي من وجهة نظرهم ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الأول ،العدد ٢.

25 -الكعبي، بلاسم كحيط حسن، ٢٠٠٥، أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد ،جامعة بغداد.

26 -محمد ، قوارح، ٢٠١٣، العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، دراسة استكشافية من منظور عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة عمار ثليجي في الجزائر، العدد الحادي عشر.

27 – محمد، عدنان جاسم وآخرون، ١٩٨٠،أسباب تدني المستوى العلمي لطلاب الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين، وزارة التربية، المديرية العامة لتربية بغداد، الكرخ.:

28 – مصلح ،معتصم، ٢٠١٤، أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم . مجلة جامعة الأقصى، غزة ، فلسطين .

29 – المغامسي،منير، ٢٠١٨، أثر مشاركة الأسرة للمدرسة في إعداد برامج الرفع من التحصيل الدراسي، وزارة التعليم، المدينة المنورة.

30 – نصر الله، عمر، ٢٠١٢،تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

31 - Gerard,Stephen and Emma Smith, (2008),Misunderstanding Underachievement: A Response to Connolly British Journal of sociology of language, 29 (6) pp 705- 714.

32 - Alokan, F.B. andolotunji, I.C(2014) , influence of child abuse on classroom behaviour and academic performance among primary and secondary school students : European scientific, Journal, 10(10).

الملاحق :

الجدول رقم (2)معاملات الاتساق الداخلي لبنود القائمة

محور : أسباب لها علاقة بالتلميذ			محور : أسباب لها علاقة بالمعلم		
معامل ارتباط البند			معامل ارتباط البند		
البند	مع المحور	مع القائمة	البند	مع المحور	مع القائمة
1	0.793**	0.862**	13	0.734**	0.695**
2	0.906**	0.911**	14	0.859**	0.872**
3	0.682**	0.635**	15	0.887**	0.893**
4	0.487*	0.482*	16	0.523*	0.443*
5	0.830**	0.800**	17	0.507*	0.561*
6	0.906**	0.911**	18	0.810**	0.792**
7	0.906**	0.911**	19	0.738**	0.709**
8	0.906**	0.903**	20	0.859**	0.879**
9	0.642**	0.574*	21	0.810**	0.796**
10	0.641**	0.591**	22	0.503*	0.463*
11	0.641**	0.591**	23	0.606**	0.591**
12	0.872**	0.861**	24	0.887**	0.893**
			25	0.859**	0.872**
			26	0.734**	0.695**
معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة			معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة		
محور : أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية			محور : أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية		
معامل ارتباط البند					
البند	مع المحور	مع القائمة	38	0.593**	0.602**
27	0.803**	0.798**	39	0.880**	0.911**

28	0.569**	0.551*	40	0.637**	0.616**
29	0.596**	0.455*	41	0.850**	0.868**
30	0.817**	0.810**	42	0.654**	0.591**
31	0.489*	0.472*	43	0.508*	0.463*
32	0.673**	0.651**	44	0.598**	0.570*
33	0.858**	0.782**	45	0.893**	0.886**
34	0.838**	0.810**	46	0.804**	0.782**
35	0.687**	0.699**			
36	0.838**	0.817**			
37	0.533*	0.519*			
معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة			معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة		
محور : أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية					
معامل ارتباط البند					
البند	مع المحور	مع القائمة			
47	0.807**	0.782**			
48	0.522*	0.543*			
49	0.624**	0.519*			
50	0.783**	0.800**			
51	0.671**	0.603**			
52	0.798**	0.825**			
53	0.744**	0.695**			
54	0.573*	0.577*			
55	0.543*	0.495*			
56	0.767**	0.731**			
57	0.613**	0.530*			
58	0.624**	0.519*			
معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة					

الجدول (3) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى القائمة ككل و محاورها الفرعيّة باستخدام اختبارت(T test) (ن =10)

محاور القائمة	الربعالأدنى ن= 5		الربعالأعلى ن= 5		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
أسباب لها علاقة بالتلميذ	22.80	0.44	34.00	1.58	15.241	8	0.000	دال
أسباب لها علاقة بالمعلم	25.60	0.89	39.80	1.09	22.452	8	0.000	دال
أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية	22.80	1.09	31.80	1.78	9.594	8	0.000	دال
أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية	17.00	1.41	25.80	1.09	11.000	8	0.000	دال
أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية	23.00	0.00	33.20	1.78	12.750	8	0.000	دال
الدرجة الكلية	111.20	178	164.60	3.78	28.544	8	0.000	دال

الجدول رقم (4) معاملات ثبات القائمة ككل و محاورها الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

محاور القائمة	قيمة معامل الثبات	
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
أسباب لها علاقة بالتلميذ	0.774	0.751
أسباب لها علاقة بالمعلم	0.764	0.783
أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية	0.768	0.792
أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية	0.773	0.763
أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية	0.763	0.725
الدرجة الكلية	0.754	0.729

الجدول رقم (5) للإجابة عن أسئلة البحث

	العبارة	يحدث بدرجة كبيرة	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث بدرجة ضعيفة	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى القائمة
أولاً : أسباب لها علاقة بالتلميذ							
١	عدم دخول بعض التلاميذ مرحلة رياض الأطفال	35	10	35	66.70%	10	33
٢	اختلاف الطبقات الاجتماعية بين التلاميذ	32	12	36	65.00%	11	35
٣	كثرة الحركة في الصف أثناء شرح الدرس	40	12	28	71.70%	9	28
٤	انخفاض مستوى الدافعية للتعلّم لدى بعض التلاميذ	45	12	23	75.80%	8	26
٥	الحالة الصّحيّة للتلميذ	48	15	17	79.60%	6	21
٦	وجود العديد من مشتتات الانتباه أثناء شرح الدرس	52	12	16	81.70%	5	16
٧	التأثير السلبي لجماعة الأقران	60	15	5	89.60%	1	7
٨	تعرّض التلميذ للتنمر من قبل رفاقه	50	16	14	81.70%	5	16
٩	تدني مستوى القدرات العقلية لدى بعض التلاميذ	60	12	8	88.30%	2	9
١٠	غياب المحفزات لإثارة ذكاء التلاميذ	55	10	15	83.30%	4	15
١١	تفضيل التلميذ لمادة دراسية على حساب المواد الأخرى	50	8	22	78.30%	7	24
١٢	انخفاض المستوى الاقتصادي للتلميذ مقارنة برفاقه	58	15	7	87.90%	3	10
ثانياً : أسباب لها علاقة بالمعلم							
13	اعتماد المعلم على التلقين والإلقاء أثناء شرح الدرس	55	15	10	85.40%	2	13
١٤	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	58	12	10	86.70%	1	12
١٥	القصور في إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً	45	15	20	77.10%	5	25
١٦	تركيز المعلم على مواد دراسية دون غيرها	35	10	35	66.70%	11	33
١٧	صعوبة التعامل مع المادة الدراسية من قبل المعلم	35	8	37	65.80%	12	34
١٨	التّمييز والمحاباة لبعض التلاميذ	38	8	34	68.30%	9	31

١٩	ضعف المستوى العلمي للمعلم	30	8	42	61.70%	13	36
٢٠	عدم توفر الخبرة الكافية لدى المعلم التي لا تقل عن ثلاث سنوات	35	15	30	68.80%	8	30
٢١	عدم تكريس المعلم وقتاً لإعداد وتحضير الدروس	40	12	28	71.70%	6	28
٢٢	تقديم المحتوى العلمي بطريقة غير واضحة	38	6	36	67.50%	10	32
٢٣	ابتعاد المعلم عن استخدام التقويمات القبلية والبعدية	40	8	32	70.00%	7	29
٢٤	استخدام طرائق التدريس المعتادة	50	12	18	80.00%	3	20
٢٥	اعتماد المعلم أسلوب الحزم بشكل كامل	48	12	20	78.30%	4	24
٢٦	إهمال المعلم متابعة مستوى التلاميذ في الصف	40	12	28	71.70%	6	28
ثالثاً: أسباب لها علاقة بالوسائل التعليمية							
27	تصميم الوسيلة التعليمية أعلى منمستوى التلاميذ	48	13	19	78.80%	10	23
٢٨	كثرة المعلومات في الوسيلة التعليمية المستخدمة	50	13	17	80.40%	7	19
٢٩	الوسيلة التعليمية غير متناسبة مع مستوى التلاميذ العقلي	50	15	15	81.30%	6	17
٣٠	عدم كفاية الوسيلة التعليمية	55	15	10	85.40%	5	13
٣١	صعوبة تصميم بعض الوسائل التعليمية	60	16	4	90.00%	3	6
٣٢	عدم توفر الوسائل التعليمية الكافية في المدارس	65	10	5	91.70%	2	5
٣٣	تعرض الوسيلة المتوفرة معلومات قديمة لا تتناسب مع مضمون الدرس	50	12	18	80.00%	8	20
٣٤	عدم ارتباط الوسيلة التعليمية بالأهداف المحددة	60	15	5	89.60%	4	7
٣٥	عدم دقة الإخراج الفني للوسيلة التعليمية	50	10	20	79.20%	9	22
٣٦	قلّة الوسائل التعليمية في المدرسة	65	15	0	93.80%	1	2
٣٧	الرسومات في بعض اللوحات صغيرة وغير واضحة	50	12	18	80.00%	8	20
رابعاً : أسباب لها علاقة بالمادة الدراسية							
38	كثافة المعلومات في المادة الدراسية الواحدة	60	15	5	89.60%	2	7
39	عدم تناسب المعلومات مع المستوى العلمي للتلاميذ	58	16	6	88.30%	3	9

٤٠	عدم اتباع الأسلوب العلمي المتسلسل في عرض المعلومات	50	15	15	81.30%	5	17
٤١	صعوبة المادة الدراسية المعطاة مقارنة بباقي المواد	50	16	14	80.80%	6	18
٤٢	عدم ترابط أجزاء المادة الدراسية مع بعضها البعض	55	10	15	85.40%	4	14
٤٣	عدم تخصيص حصص دراسية كافية تتناسب مع طبيعة المادة	65	0	15	93.80%	1	2
٤٤	التركيز على كمية المعلومات المعطاة دون نوعيتها	50	15	15	81.30%	5	17
٤٥	ابتعاد المادة الدراسية عن البيئة المحلية للتلميذ	50	20	10	79.20%	7	22
46	التركيز على الحفظ والاستذكار في معظم المواد	65	0	15	93.80%	1	2
خامساً : أسباب لها علاقة بالبيئة المدرسية							
47	وجود المدرسة في مناطق مزدحمة	50	15	15	81.30%	7	17
48	ازدياد عدد التلاميذ في المدرسة وحتى في الصف الواحد	66	0	14	94.20%	1	1
49	إهمال الأنشطة المدرسية	60	5	15	89.60%	5	8
50	غياب الحوافز المشجعة للتلاميذ من قبل المعلم والإدارة	65	2	13	92.90%	4	4
51	افتقار البيئة المدرسية لفعاليات والمسارح	45	20	15	77.10%	9	25
52	التعليمات المدرسية الصارمة	45	25	10	75.00%	11	27
53	ضعف مستوى الخدمات المدرسية	50	18	12	80.00%	8	20
54	وجود نقص في الكادر التعليمي والكادر الإداري في المدرسة	60	10	10	87.50%	6	11
55	عدم توفر الوسائل التعليمية في المدرسة	65	0	15	93.80%	2	2
56	عدم توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم	65	1	14	93.30%	3	3
57	ضعف العلاقة بين المعلم والتلاميذ في المدرسة	45	23	12	75.80%	10	26
58	عدم تجهيز الصفوف الدراسية بما لا يتناسب مع كافة الصفوف في المدرسة	45	23	12	75.80%	10	26

قائمة بأسماء المحكّمين

الرقم	الدكتور المحكّم	الاختصاص
١	وليد حمادة	علم نفس تربوي
٢	محمد اسماعيل	مناهج وطرائق تدريس
٣	منال مرسي	رياض أطفال– تعليم ابتدائي
٤	عتاب قندرية	إدارة تربوية
٥	مها إبراهيم	إعلام تربوي
٦	هبة سعد الدين	مناهج تربوية

درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة دمشق

إعداد: كرم شروف/ طالب دكتوراه في كلية التربية بجامعة دمشق/ تخصص: تقنيات التعليم
إشراف: أ. د. أوصاف علي ديب/ قسم المناهج وطرائق التدريس/ تخصص: تقنيات التعليم

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب لدى طلبة كلية التربية/معلم صف في جامعة دمشق، وأثر متغير الجنس في ذلك، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة مكونة من (20) بند، اشتملت على ثلاثة محاور رئيسة: (التخطيط للدروس حسب استراتيجية التعلم المقلوب، تنفيذ التدريس بإستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، تقويم نواتج التعلم حسب استراتيجية التعلم المقلوب)، وَطبقت على عينة عشوائية بلغت(65) طالباً وَطالبة من طلبة كلية التربية (سنة ثالثة معلم صف) في جامعة دمشق، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة امتلاك طلبة كلية التربية/معلم صف لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب منخفضة.
- جاءت درجة الاحتياجات التدريبية لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب لدى طلبة كلية التربية/معلم صف) مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ين متوسطات درجة امتلاك طلبة كلية التربية/معلم صف لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات احتياج طلبة كلية التربية/معلم صف للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المقلوب–الاحتياجات التدريبية–طلبة كلية التربية.

The degree of training needs for possessing the skills of using the flipped learning strategy among students of the classroom teachers in the College of Education at Damascus University

Abstract:

The study aimed to know The degree of education college students' possession of using skills the flipped learning strategy and their training needs, And the impact of the gender variable in that, and to achieve the objectives of the research, the descriptive approach was used by designing a questionnaire consisting of (20) items, which included three main axes: (planning lessons according to the flipped learning strategy, implementing teaching using the flipped learning strategy, evaluating learning outcomes according to the flipped learning strategy, and evaluating learning outcomes according to the flipped learning strategy. Flipped Learning), and it was applied to a random sample of (65) male and female students from the Faculty of Education (third year a class teacher) at Damascus University, and the research reached the following results:

gree to which students of the College of Education (specialty of a classroom teacher) ess the skills of using the flipped learning strategy is low. - The degree of training s for the skills of using the flipped learning strategy among students of the College of cation (specialty of class teacher) was high.

are no statistically significant differences between the means of the degree of ession of the students of the College of Education (specialty of the classroom teacher) e skills of using the inverted learning strategy according to the gender variable.

are no statistically significant differences between the mean scores of students of the ege of Education (the specialty of the classroom teacher) to be trained in the skills of g the inverted learning strategy according to the gender variable.

Keywords: Flipped learning strategy - College of Education students.

- مقدمة:

يمتاز العصر الحالي بالتقدم التقني والكم الهائل من المعرفة، وتتجه معظم الدول إلى انتهاج نهج التعلم عن بعد، خاصة في ظل جائحة كورونا التي فرضت العديد من التحديات على أنظمة التعليم كإغلاق المدارس والجامعات وتعليق الدروس وجاهياً.

ونظراً لذلك أصبح أغلب التربويين يدركون أهمية استثمار التطور التقني في العملية التعليمية والاعتماد على استراتيجيات تدريس حديثة، فبات لزاماً عليهم اتخاذ ما يلزم من إجراءات تخدم التحول من استراتيجيات التدريس التقليدية وتغييرها لتتوافق مع مهارات المستقبل الرقمي.

فبعد أن كانت عملية التعليم تسلك دروباً تقليدية تعتمد على الإلقاء والتلقين وتركز على حشو ذهن الطالب بالمعلومات، غدت اليوم عملية تطويرية تعمل على صقل شخصيته من جميع الجوانب، وتجعله أكثر تفاعلا في مواقف التعلم، وقادرا على إدارة تعلمه ذاتياً، كونه محور العملية التعليمية.

وتعد استراتيجية التعلم المقلوب مدخلاً تربوياً يتمُّ من خلاله قلب إجراءات التعليم في إطار من الديناميكية والتفاعل حول موضوع التعلم تحت توجيه وإشراف المدرس، حيث يتم توظيف المواد التعليمية وأساليب التدريس الحديثة لتتناسب مع خصائص وحاجات المتعلمين، فالمتعلم يقوم بالتعلم في المنزل أما وقت الحصة الدراسية فيتم تخصيصه لأداء التمرينات وإجراء المناقشات، والحصول على التغذية الراجعة من المعلم.) إذ يمكن اعتباره نموذجاً يعيد تشكيل الفصل الدراسي التقليدي القائم على عرض المحتوى للطلبة داخل الفصل، من خلال تحديد الواجبات المنزلية التي تمكن المتعلم من الانخراط الموجه في البحث عن المعلومة في المنزل، لهذا السبب سميت باستراتيجية التعلم المقلوب Flipped Learning، أي السماح بعكس نموذج التعلم، فيحمل الطالب مسؤولية تنظيم تعلمه ذاتياً، ومن ثم المشاركة النشطة داخل الصف.(موسى،2021،ص11)

وفي هذا السياق يؤكد (Butzler,2016) إن استراتيجية التعلم المقلوب تقوم على اكتساب الطلبة مهارات التعلم المنظم والموجه ذاتياً، كون عملية بناء المعرفة فيها تعود إلى المتعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلمه وتحقيق نموه الذاتي، بينما ينحصر دور المعلم في تسيير النقاشات الصفية، وتوفير بيئات صفية ذات فاعلية.

وقد أشارت نتائج دراسة أجراها (Zainuddin & Halili, 2016) من خلال تحليل محتوى لعشرين ورقة عمل حول نموذج التعلم المقلوب، والتي تم نشرها بين عامي (2013 إلى 2015م) وقد بينت نتائجها وجود آثار إيجابية لاستخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل الطلبة، وإثارة الدافعية والتفكير والمشاركة والتفاعل الصفي، كما أشارت إلى أن ميزة التعلم المقلوب تكمن في مساعدة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التحصيل يتلقون أكبر قدر من المساعدة، لأن المعلم أصبح موجهاً لتعلم الطلبة نحو تحقيق الأهداف من الدرس ومركزاً على الطالب الذي يحتاج المزيد من الشرح، ومبسطاً للمحتوى والعملية التعليمية، وتوجيههم نحو مقاطع الفيديو التي تشرح المحتوى التعليمي ليتمكن الطلبة من مشاهدتها في المنزل."

1- مشكلة البحث:

استجابة للتأكيد على أهمية استراتيجية التعلم المقلوب والتي تعد إحدى أهم استراتيجيات التعلم النشط في التعليم، فإن كلية التربية في جامعة دمشق تسعى دائما لتطوير خبرات طلابها المعلمين وبناء قدراتهم وكفاءاتهم من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط والتعليم التفاعلي في المقررات الدراسية بهدف تنمية معارفهم واكسابهم مهارة عملية للاستراتيجيات الحديثة.

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة الجريبة (2017)، وسيدو وعبدالله(2018)، والقحطاني(2021)، والمنتشري (2018)، على دور استراتيجيات التعلم الحديثة في رفع التحصيل الدراسي عند الطلاب وركزوا على أهمية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب ليس فقط في تحسين التحصيل بل في رفع الدافعية الى التعلم أيضا بحيث توفر بدائل مناسبة للكثير من مشكلات التدريس المباشر، فهي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتلبي الاحتياجات التعليمية لهم، وتوفر فرص التعلم الذاتي، فضلاً عن مراعاة أنماط التعلم والتدرب من خلال تقديم المعلومات والمهارات باستخدام الوسائط المتعددة، فضلاً عن إمكانية اتباع برامج تدريبية من خلال هذه الاستراتيجية بالنسبة للطلاب الذين لا تسنح ظروفهم بالحضور المباشر الى المحاضرات أو الدروس التطبيقية العملية في الكلية.

وقد لاحظ الباحث خلال اشرافه على العديد من زمر (الجانب العملي) لمقرر دمج التكنولوجيا في التعليم ومقرر التربية العملية أن هناك ضعفاً لدى طلبة معلم/صف في استخدام طرائق

تدريس حديثة وغلبة الطرائق والاستراتيجيات التقليدية في مقررات طرائق التدريس وتقنيات التعليم، والتي تعتمد على طرائق الإلقاء والشرح المزودة ببعض الموارد البسيطة والتقليدية فقط.

شكَّلَ ذلك حافزاً للباحث حول ضرورة الدعوة للاهتمام بتوظيف استراتيجيات أكثر حداثة تتمركز حول المتعلم، فانبثقت لديه فكرة الدراسة الحالية كونها تسلط الضوء حول درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم صف لمهارات استراتيجية التعلم المقلوب.

3- أسئلة البحث:

- ما درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب؟
- ما درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب؟
- ما درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في درجة امتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب واحتياجهم للتدرب عليها وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)؟

4- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعها المرتبط بدرجة امتلاك طلبة كلية التربية لإحدى استراتيجيات التعلم الحديثة التي تتوافق وطبيعة العصر الحالي القائم على التعلم المبرمج في ظل متطلبات التعلم الرقمي، كما تتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية:

- استجابة موضوعية لما يؤكد عليه التربويون من مخططي المناهج ومخططي برامج إعداد المعلم، والقائمون بالتدريس في كليات التربية، من مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس، وتجريب استراتيجيات تدريس قد تؤدي إلى نتائج عامة إيجابية في العملية التعليمية.

- يواكب الموضوع اهتمام وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية والجهات المعنية بالعملية التعليمية نحو الارتقاء بأداء الطلبة/ المعلمين واكتسابهم أهم المهارات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.
- توجيه الانتباه نحو ضرورة مراجعة استخدام الطرائق والاستراتيجيات المتبعة في تدريس مناهج كلية التربية عموماً للارتقاء بنوعية نتاجات التعلم لدى الطلبة.
- قد يشجع هذا البحث الباحثين لإجراء دراسات جديدة تتناول جوانب ومراحل أخرى في هذا الموضوع الهام.

5- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد ما يأتي:

-درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب؟

-درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب؟

- درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب؟

-دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في درجة امتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب واحتياجهم للتدرب عليها وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)؟

6- فرضيات البحث:

اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات امتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات احتياج طلبة كلية التربية/اختصاص معلم الصف للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس.

7- **حدود البحث:**

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تعرف درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة دمشق لاستراتيجية التعلم المقلوب، ودرجة احتياجهم للتدرب على تلك المهارات.
- الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021، في كلية التربية/ جامعة دمشق.

8- **منهج البحث:**

اعتمد البحث المنهج الوصفي بأسلوب التحليل في الدراسة النظرية عند وصف وتحليل الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بالتعلم المقلوب، واستند إلى إجابات طلبة كلية التربية حول درجة استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، ثم تحليل النتائج للوصول إلى استنتاجات محددة يمكن تعميمها في ضوء متغيرات الدراسة وحدودها.

9- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- استراتيجية التعلم المقلوب Flipped Learning Strategy: تعرفها (الزين، 2015، 183): "بأنها استراتيجية تربوية تدمج بين توظيف التقنيات الحديثة، كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو والكتب الإلكترونية، بحيث تكون متاحة للطلاب في المنزل، فيقوم الطلبة بممارسة التعلم الفردي المباشر، وقلب مهام الفصل لتتحول إلى أنشطة تعلم تفاعلية في مجموعات صغيرة داخل الفصل لتنفيذ الأنشطة والمهام البحثية المكلف بها الطلبة".
- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: طريقة تدريس تربوية تتمركز حول الطلبة بدلاً من المعلم، يتم من خلالها قلب الموقف التعليمي وإعادة ترتيب الأنشطة التعليمية الصفية والمنزلية بشكل معكوس، حيث يبدأ الموقف التعليمي من المنزل بعد إرسال موضوع المحاضرات وعناوين مقاطع الفيديو، ودراسته للدرس المطلوب منه باتباع تقنية معينة كالتعليم المبرمج الذي يمكن الطالب من مشاهدة المحاضرات عبر فيديو قصير يتحكم به ذاتياً، وبالتالي يتم استغلال وقت الحصة الصفية من قبل المعلم في التفاعل الصفي والنقاشات والحوارات التي تثري الجانب المعرفي لديهم وبالتالي تصبح البيئة الصفية أكثر تفاعلية وبيئة نشطة يتم فيها توجيه الطلبة وتطبيق ما تعلموه، وتعزز فهمهم للمادة العلمية.

- درجة استخدام الاستراتيجية:Degree of Using Strategy يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: درجة امتلاك طلبة كلية التربية/معلم صف في جامعة دمشق لمهارات استراتيجية التعلم المقلوب التي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأداة المعدة لهذا الغرض (الاستبانة).
- الاحتياجات التدريبية(Training needs) : " مجموعة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات الفنية والسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب، لمواكبة تغييرات معاصرة أو نوحي تطويرية" (الطعاني،30،2007)
- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات المفقودة أو الضعيفة لدى طلبة كلية التربية/معلم صف في استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وتقاس من خلال استجابة افراد العينة عن بنود الاستبانة المصممة والمستخدمة لتحقيق هذا الهدف.
- المهارات (Skills): " هي خليط من الاستجابات أو السلوكيات العقلية، التي تعبر عن القدرة في عملية الأداء لعمل معين، وتعتمد في عملية تأسيسها على المعرفة والمعلومات، ويتم تنميتها من خلال عملية التدريب والممارسة" (زيتون،4،2006). وسوف يتبنى الباحث هذا التعريف.
- طلاب كلية التربية إجرائياً Students of the College of Education: الأفراد (ذكوراً وَإناثاً) الذَّين يتابعون دراستَهم في كليّة التّربية/قسم معلم الصف، وَيؤهلون علمياً وَتربوياً، بهدف الحصولِ على المؤهلِ العلميّ المطلوبِ (الإجازة الجامعيّة)، التَّي تمكنهم من ممارسةِ المهنة بعد تخرجهم.

10- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

ضم المجتمع الأصلي للدراسة جميع طلبة السنة الثالثة، اختصاص معلم الصف، والمسجلين في العام الدراسي 2022/2021 بلغوا (330) طالباً وطالبة، وفق ما زود به الباحث من معلومات من قبل قسم شؤون الطلاب، لذا تم سحب عينة عشوائية من المجتمع الأصلي بنسبة 20% لتمثل عينة الدراسة، لتصبح عينة الدراسة (65) طالب وطالبة اختصاص معلم صف.

11- دراسات سابقة:

- **دراسة جنسون(Johnson,2013) في بريطانيا بعنوان: اتجاهات الطلاب نحو التعلم المقلوب وأثره على التحصيل.**

Students Perceptions of the Flipped Classroom.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الطلاب نحو التعلم المقلوب، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة موزعة على(3) صفوف تم التدريس فيها بالصف المقلوب لمدة عامين، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً. وكان من أهم نتائج الدراسة أن أغلب الطلاب عبّروا عن ارتياحهم واستمتاعهم بالتعلم المقلوب، كما أكد معظم الطلاب أنه وفّر لهم فرص أكثر من حيث التفاعل مع أقرانهم ومع معلميهم

- **دراسة أبو مغنم (2014) في السعودية بعنوان: اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية لاستخدامه. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانتين الأولى لقياس الاتجاهات نحو التدريس بالصف المقلوب، والثانية لتحديد حاجات المعلمين التدريبة لاستخدمه، وقد تكونت الدراسة البحث من (80) معلم ومعلمة دراسات اجتماعية. وأظهرت نتائج البحث أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه كانت بدرجة كبيرة بجميع مجالات الدارسة.

- دراسة Zainuddin & Attaran (2016) بعنوان:

- Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study

تصورات الطلاب الماليزيين للفصول الدراسية المقلوبة: دراسة حالة.

هدفت الدراسة إلى رصد تصورات طلاب كلية التربية في جامعة الملايا في ماليزيا نحو استخدام التعلم المقلوب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في المقابلة

المفتوحة التي طبقت على عينة من الطلبة الذين يدرسون باستخدام التعلم المقلوب. وقد أظهرت النتائج أن معظم الطلبة لديهم تصورات إيجابية مرتفعة نحو استخدام التعلم المقلوب، وان لديهم درج احتياج مرتفعة للتدرب على مهارات استخدامه في التعليم مستقبلاً

دراسة Adedoja (2016) بعنوان:

Pre-service teachers' challenges and attitude toward the flipped classroom

المعوقات التي يواجهها المعلمين قبل الخدمة في استخدام الفصل الدراسي المقلوب واتجاههم نحوه

هدفت الدراسة على التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التعلم المقلوب، والمعوقات التي تواجههم عند تطبيقه. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (237) من الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة إبادان في نيجيريا. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو استخدام التعلم المقلوب، كما بينت نتائج الدراسة أن من معوقات استخدام التعلم المقلوب قلة توفر مهارات استخدامه لدى الطلبة.

12- التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

تم استعراض عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية التعلم المقلوب من زوايا متعددة، وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، وتشابهت معها من حيث الأداة باستثناء دراسة Zainuddin & Attaran (2016) التي استخدمت المقابلة المفتوحة، كما تشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة من حيث العينة، بينما تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية ومن حيث دراسة درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب ودرجة احتياجهم للتدرب على تلك المهارات. أما بالنسبة لأوجه الإفادة من الدراسات السابقة فقد شكلت تلك الدراسات قاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحث، استفاد منها في بدء العمل بالدراسة، ووضع المخطط التنظيمي لها، كما ساعدته في تصميم ووضع أداة الدراسة.

13- الإطار النظري:

- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

يشير مفهوم الاحتياجات إلى أنه مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات الطالب/ المعلم، وسلوكه، ومهاراته، واتجاهاته بقصد رفع مستواه حتى يتغلب على المشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية لديه.

ويكتسب تحديد الاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة قبل تخطيط برامج تدريب الطلبة /المعلمين في أثناء الاعداد نظراً لأنها:

-تعدد ضرورة أساسية في مجال التخطيط للتدريب فيما إذا تم التعرف عليها بدقة، ذلك أن تقدير هذه الاحتياجات وقياسها قياساً علمياً دقيقاً هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للطلبة /المعلمين من المعلومات والمهارات والخبرات بكل أنواعها -كماً وكيفاً-لإحداث التطوير ورفع كفاءتهم مهنياً لتأدية أدوارهم.

-كما تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، والعامل الأساسي الذي يقوم في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم لأنه يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها، وعدم الاهتمام بها سواء من ناحية التعرف إليها أو حصرها أو تجميعها غالباً ما يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت المبذول في التدريب. (الصباغ،1994،145). ولذلك لابد من التعرف إلى درجة امتلاك طلبة معلم صف لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب تمهيداً لتدريبهم على المهارات التي لا يجيدون استخدامها تبعاً لاحتياجاتهم.

- **مفهوم استراتيجية التعلم المقلوب:**

يعرِّف ستون (Stone, 2012, p3) التعلم المقلوب على أنه: "نمط التعلم الذي يسمح للطلبة بمشاهدة الفيديوهات قبل الحضور إلى الصف، واستغلال وقت الحصة للإجابة عن أسئلة الطلبة، وشرح المفاهيم وحل المشكلات، ودمجهم في تعلم فعال"، وَتعرف (الراجحية، 2017م، ص9) هذه الاستراتيجية على أنها: "قيام الطلبة بمشاهدة الدرس في منازلهم، عن طريق فيديو يعده المعلم بنفسه، أو يرشد طلابه إلى فيديو آخر، ليكون الطالب أكثر استعداداً في غرفة الصف لحل الأنشطة وأسئلة القدرات العليا المتعلقة بموضوع الفيديو"، ويطرح (سعادة،2018م) تعريفاً لاستراتيجية التعلم المقلوب على أنها: "إحدى استراتيجيات الدروس المعاصرة التي يقوم المعلم بإعدادها عن طريق إعطاء درس نموذجي حول أحد الموضوعات الدراسية، وتسجيله بالصوت والصورة وتوزيع الشريط على الطلبة، كي يقوموا بمشاهدته في

المنزل وتعلمه عبر التعلم المبرمج، ثم يعودوا إلى غرفة الصف لتطبيق ما تعلموه، والقيام بالأنشطة والواجبات، بحيث تتم عملية التبادل في الأدوار بين البيت والصف الدراسي".

- **خطوات ومراحل تنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب**

لا يوجد تصميم واحد لعملية التعلم المقلوب يتم اتباعه لجميع الدروس، ولكن يوجد خطوط عامة يتفق عليها الجميع، فمثلاً يقسّم (Stone,2012) التعلم المقلوب إلى قسمين: التعلم الذاتي أو المبرمج المعتمد على الحاسوب خارج الصف، والقسم الثاني: الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الصف، كما يرى أن التعلم المقلوب يقوم على إعادة تشكيل العملية التعليمية التعلمية، بحيث تقوم كل من المدرسة والمنزل بدور تبادلي في تنفيذ مهام الطالب، فالطالب يطلع في المنزل على المادة الدراسية باستخدام فيديوهات أو نصوص قرائية محددة ومحفزة للحماس تم إعدادها من قبل المدرسين وحملوها على الشبكة العنكبوتية، عادة ما تتراوح بين (5 إلى 10) دقائق، وتتم عملية تقويم الطلبة من خلال ورقة عمل توزع عليه عبر استراتيجية ماذا شاهدت؟ ماذا تعلمت؟ لخص ما تعلمت. أو الإجابة على اختبار قصير معد بصورة مبرمجة من قبل المعلم، وفي الصف يوظف الطلبة محتوى الدرس الذي تعلمونه في المنزل في نشاطات متنوعة مثل: خرائط مفاهيميه، حل التمارين، لعب الأدوار، دراسة حالة، مناظرات، حوارات ومناقشات، ويعمل الطلبة معاً على شكل مجموعات صغيرة، ويقوم كل طالب بتدوين ملاحظاته بشكل منفرد.

وأشارت (الغامدي، 2017م) إلى ضرورة قيام المعلم أولاً بالتهيئة للحصة الدراسية، وذلك عن طريق تحديد الوحدة أو الدرس الذي يريد أن يطبق عليه استراتيجية التعلم المقلوب، وأن يبدأ في عمل الأنشطة المختلفة التي تحقق الأهداف المنشودة، وأن يحدد التقنيات التي يريد استخدامها من أجل التطبيق السليم لهذا النوع من الاستراتيجيات، وبعد ذلك تأتي عملية التخطيط الدقيق للدرس حسب الاستراتيجية، وذلك ضمن خطة محكمة، وفق الخطوات الآتية: (الزين،2015، الغامدي،2017):

- البدء بأهداف الدرس ثم البناء عليها.
- اختيار مصادر تعلم الطالب في المنزل.
- نشر مقاطع الفيديو التي توظف التعلم المبرمج.
- مشاهدة الطالب لمقاطع الفيديو.

- الإجابة عن الأسئلة المقترحة في الفيديو.
- ممارسة أنشطة الصف الدراسي.

كما لخصها (الشرمان، 2015) لأهم مراحل تنفيذ التعلم المقلوب بالنسبة للمعلم والمتعلم في الآتي:

- التخطيط: حيث يتم اختيار المحتوى المناسب ثم تحديد الأهداف السلوكية بدقة، وتحديد المهارات التي يتم تنميتها، اختيار النمط التكنولوجي المناسب للتعليم المبرمج، تحديد المهام والأنشطة داخل وخارج الفصل.
- إعداد المحتوى قبل المحاضرة: إعداد وتقديم محتوى في قالب الكتروني مبرمج متاح للطلاب قبل المحاضرة.
- تحديد أنشطة التعلم قبل المحاضرة: تحديد نوع المهام والأنشطة الفردية التي سيؤديها الطلاب عبر التعلم المبرمج قبل حضورهم للمحاضرة.
- تحديد أنشطة التعلم أثناء المحاضرة: حل المشكلات المرتبطة بالحياة اليومية والمواد الأخرى.
- ممارسة أنشطة ما أثناء المحاضرة: إعطاء تكليفات جديدة للاستعداد الدرس الجديد.
- التقويم التكويني والنهائي: فحص مدى تحقيق الأهداف، تقديم التغذية الراجعة، تقييم الدرس.
- إعطاء وقت لأسئلة الطلاب في بداية الحصة حول موضوع الدرس الذي اطلعوا عليه.
- **متطلبات تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب:**

لقد تطرق الباحثون إلى متطلبات استراتيجية التعلم المقلوب، والتي تهدف إلى تطبيقها بفاعلية وكفاءة عاليتين، وتتلخص هذه المتطلبات في توافر بيئة تعلم مرنة، وتغيير في مفهوم التعلم بالانتقال من فلسفة مركزية حول المعلم حسب طريقة التعلم التقليدي، ليصبح الطالب محوراً للعملية التعليمية التعلمية، كما تتطلب تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب توافر معلمين أكفاء ومدربين، يمتلكون القدرة على التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله. (سعادة، 2018)

بالإضافة إلى قابلية المعلم لتوظيف التقنية بمهارة عالية لتطوير استراتيجيات التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلبة، ومن المتطلبات المادية ضرورة توافر الأجهزة والبرمجيات

اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم وتوافر الأجهزة اللازمة والانترنت لدى جميع الطلبة. (أبانمي، 2016)

- **خصائص استراتيجية التعلم المقلوب:**

تتمحور خصائص التعلم المعكوس في: المناقشات التي يقودها الطلبة، وقيام الطلبة بالمهام والتعلم التعاوني، والتركيز على التفكير الناقد والتعلم القائم على حل المشكلات، وقيام الطلبة بعملية استكشاف المعرفة، ومشاركة الطلبة، والتعلم التحويلي الذي يقوم على أساس أن الطالب هو محور العملية التعليمية، ويمكن تلخيص أهم خصائص مزايا تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب في الآتي:

- الاستغلال الأمثل لوقت الدرس.
- تشجيع كل من المعلم والطالب على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في مجال التعليم.
- تطوير دور المعلم من كونه ملقناَ إلى اعتباره موجهاً ومرشداً.
- توفير وقت المعلم بدرجة كبيرة، فقد أصبح بإمكانه تسجيل المحاضرة من خلال تقنيات التعلم المبرمج.
- جذب الطلبة وتشويقهم للمادة التعليمية، وذلك من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصور الثابتة والمتحركة في تسجيل الدرس بما يخدم المادة التعليمية.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة، سواء سرعة التعلم أو طريقة التعلم.
- سهولة وصول الطالب إلى الدروس المقررة في أي وقت ومن أي مكان، من خلال رفعها على اليوتيوب مثلاً.

وقد أورد (الزهراني،2015) و(متولي، 2015) على أن هناك فوائد عديدة للتعلم المقلوب يمكن تلخيصها في الآتي:

- رفع مستوى تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم.
- إعطاء الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت الحصة .
- استثمار وقت الحصة بشكل أفضل.
- توفير آلية لتقييم استيعاب الطلاب، فالاختبارات والواجبات المبرمجة التي يعدها المعلم والتي يجريها الطلبة تحدد نقاط الضعف والقوة لديهم ويسيرون في فهم المحتوى وفق سرعتهم الذاتية.

- منح الحرية الكاملة للطلبة في اختيار الزمان والمكان والسرعة التي يتعلمون بها كإحدى ميزات التعلم المبرمج
- يقدم المعلم للطلبة التغذية الراجعة المناسبة في وقت الحصة ويصبح هناك متسع من الوقت أمام المعلم لأن يوضح المفاهيم الصعبة للطلبة وكذلك يمكنه تقديم المساعدة والتفسير لكل طالب على حده.
- التشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم، وخاصة تقنيات التعلم المبرمج.

وبالرغم من المميزات الكثيرة لنموذج التعلم المقلوب، فقد أوضح كل من: (الشرمان، 2015) أن التعلم المقلوب يواجه العديد من التحديات والصعوبات منها:

- عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل الدرس.
- عجز بعض المعلمين عن توصيف التقنية بمهارة لتطوير طرق التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلبة.
- تمسك بعض المهتمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها، وعدم امتلاك مهارات تصميم وإنتاج واستخدام مواد وأدوات التعلم المقلوب.
- عدم توافر الإنترنت عند جميع الطلبة.
- عدم توافر الأجهزة اللازمة عند جميع الطلبة.
- عدم توفر التكنولوجيا المناسبة لتصميم وبناء خط التعلم المقلوب.
- تكاسل الطلبة أو انشغالهم عن سماع الدرس خارج الصف.

14- إجراءات البحث:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي أمكن للباحث الوصول إليها، وذات الصلة بموضوع للاستفادة منها في تحديد وصياغة بنود الاستبانة ومحاورها.
- تحديد مجتمع البحث، وتعرف خصائصه.
- تصميم أداة البحث المتمثلة في استبانة تم إعدادها من قِبَل الباحث راعى فيها الآتي: تتألف الاستبانة من قسمين: احتوى القسم الأول على: [التعريف بهدف الاستبانة، وما المطلوب من الطالب القيام به- البيانات الشخصية للطالب و أما القسم

الثاني فقد ضم ثلاثة محاور، ويبين الجدول (1) توزع العبارات على محاور الاستبانة.

الجدول (1): توزع العبارات على محاور الاستبانة

م	المهارة	أرقام العبارات	المجموع
1	التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	1-6	6
2	تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	7--14	8
3	تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب	15-20	6

واعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت الثلاثي: درجة استخدام الاستراتيجية (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وقد تم إعطاء كل إجابة درجات معينة لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي: مرتفعة (3) درجات، متوسطة (2) درجة، منخفضة (1) درجة.

- عُرِضَت الاستبانة على السادة المحكمين للتأكد من صلاحية بنودها لقياس ما وضعت لقياسه، وتم الاكتفاء بصدق المحكمين لقياس صدق الاستبانة.

وبهدف التحقق من صدق الاستبانة وثبات نتائجها تم تطبيقها على عينة من خارج العينة النهائية للبحث تكونت من (20) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق (السنة الثالثة / اختصاص معلم الصف)، حيث تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

الجدول (2) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

رقم العبارة	درجة الامتلاك		درجة الاحتياج	
	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	**0.703	0.000	**0.604	0.001
2	**0.785	0.000	**0.801	0.000
3	**0.870	0.000	**0.754	0.000
4	**0.686	0.001	**0.702	0.000
5	**0.608	0.001	**0.602	0.002
6	**0.697	0.000	**0.724	0.000
7	**0.741	0.000	**0.791	0.000

8	**0.777	0.000	**0.669	0.001
9	**0.852	0.000	**0.783	0.000
10	**0.641	0.000	**0.860	0.000
11	**0.597	0.003	**0.803	0.000
12	**0.852	0.000	**0.799	0.000
13	**0.810	0.000	**0.897	0.000
14	**0.801	0.000	**0.800	0.000
15	**0.847	0.000	**0.851	0.000
16	**0.798	0.000	**0.831	0.000
17	**0.726	0.000	**0.840	0.000
18	**0.812	0.000	**0.860	0.000
19	**0.669	0.000	**0.897	0.000
20	**0.847	0.000	**0.800	0.000

**يوجد ارتباط دال إحصائياً عند 0.01

يتبين من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمجال الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً، ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

كما تم التحقق من ثبات نتائج الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويبين الجدول (3) نتائج ذلك.

الجدول (3) ثبات نتائج الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	مجموع العبارات	قيم ألفا كرونباخ
1	التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	6	0.785
2	تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	8	0.738
3	تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب	6	0.853

15- تحليل النتائج وتفسيرها:

قام الباحث بعرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها، وفيما يلي عرض الباحث لنتائج الدراسة:

- **الإجابة عن أسئلة البحث:**

بهدف الإجابة عن أسئلة البحث تم تجميع التدريج الثلاثي للاستبانة وتنظيمه في ثلاث فئات (مستويات) هي: (درجة مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة)، الموضح في الجدول (4)

الجدول (4) معيار تفريغ نتائج الاستبانة

درجة الامتلاك	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
التقدير	1	2	3
درجة الحاجة للتدريب	غير ضرورية	لا رأي لي	ضرورية
التقدير	1	2	3

وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (3-1)÷ 3= 0.66 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد ثلاث مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات ويبين الجدول (5) ذلك.

الجدول (5) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.66	من 1.67 إلى 2.33	من 2.34 إلى 3
درجة الامتلاك / الحاجة للتدريب	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

وفيما يلي الإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب؟

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبانة، والجدول (6) يبن نتائج ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول من الاستبانة

العبارة	درجة الامتلاك			ضرورة الحاجة للتدريب		
أمتلك في تخطيط استراتيجية التعلم المقلوب للتدريس مهارة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1) المعرفة بماهية تخطيط التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	1.40	0.65	منخفضة	2.74	0.67	مرتفعة
2) مهارة صياغة الأهداف اجرائياً	2.33	0.76	متوسطة	1.90	1.14	متوسطة
3) تحديد أساليب التقويم في ضوء نواتج	1.44	0.73	منخفضة	2.34	1.17	مرتفعة

التعلم المستهدفة						
4) معرفة العناصر التي يتضمنها المخطط التدريسي في التعلم المقلوب	1.40	0.65	منخفضة	2.40	1.02	مرتفعة
5) تحديد الشروط الواجب توفرها في المخطط التدريسي في التعلم المقلوب	1.40	0.65	منخفضة	2.34	1.17	مرتفعة
6) القدرة على إعداد مخططا تدريسياً حسب استراتيجية التعلم المقلوب	1.40	0.65	منخفضة	2.75	0.67	مرتفعة
المحور ككل	1.56	0.80	منخفضة	2.42	0.67	مرتفعة

بينت النتائج في الجدول (6) أن الدرجة الكلية لامتلاك طلاب كلية التربية قسم معلم الصف لمهارات التخطيط حسب استراتيجية التعلم المقلوب على المحور لمهارة التخطيط للتدريس بواسطة استخدام استراتيجية التعلم المقلوب جاءت بدرجة منخفضة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لفقرات الاستبانة للمحور الأول الخاص بالمهارة الأولى (1.56). وقد تراوحت قيم المتوسطات بين (1.40 – 2.33)، وأما فيما يخص البنود التي حصلت على درجة استخدام متوسطة، وعددها (1) بنود من وجهة نظر أفراد العينة للبنود الآتية: (تعد صياغة الأهداف الاجرائية مهارة اساسية حيث يتم استخدامها وتدريسها في كل المواد في كلية التربية)، وفي المقابل جاءت الحاجة الى التدريب على هذا المحور (مهارة التخطيط للدروس حسب استراتيجية التعلم المقلوب) مرتفعة، اذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لفقرات الاستبانة للمحور الأول (2.42).

وتعزى هذه النتيجة إلى عوامل عدة منها يرجحها الباحث إلى طبيعة التدريس في كلية التربية حيث يغلب عليه استخدام الطرائق التقليدية، لذلك الطلبة اعتادوا على الطرائق التي تعتمد على الشرح والمحاضرة والإلقاء والتي تتطلب تخطيط محدود للدروس معتمدين على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، وهذا الأمر يجنبهم إنفاق وقتا أكثر في عملية التحضير والتخطيط للدروس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المجالي، 2019) التي بينت نتائجها أن درجة استخدام عينة الدراسة لاستراتيجية التعلم المقلوب كانت متوسطة لمعظم بنود الاستبانة وللمجال ككل، لكنها تختلف عن نتائج دراسة (موسى،2021) حيث حصلت درجة استخدام عينة الدراسة لاستراتيجية التعلم المقلوب على نسبة مرتفعة.

وتشير النتائج إلى أن المجتمع الأصلي للبحث يحتاج إلى التدريب على مهارة التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب؟**
- بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبانة، والجدول (7) يبن نتائج ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني من الاستبانة

العبارة	درجة الامتلاك			ضرورة الحاجة للتدريب		
أمتلك في تنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب للتدريس مهارة:	متوسط حسابي	انحراف معياري	الدرجة	متوسط حسابي	انحراف معياري	الدرجة
7) توظيف أساليب التهيئة بما يتناسب مع استراتيجية الصف المقلوب	1.40	0.65	منخفضة	2.74	0.67	مرتفعة
8) إدارة المواقف التعليمية بطريقة موضوعية تتناسب وخصائص المتعلمين	1.44	0.73	منخفضة	2.74	0.69	مرتفعة
9) عرض المحتوى التعليمي في إطار يساعد على التعلم النشط	1.40	0.65	منخفضة	2.80	0.72	مرتفعة
10) استخدام مواقع الانترنت لتجميل المحتوى التعليمي الخاص بي	1.40	0.65	منخفضة	2.80	0.72	مرتفعة
11) اعداد وسائط متعددة كمصادر للتعلم	1.44	0.73	منخفضة	2.74	0.68	مرتفعة
12) استخدام الأنشطة الاثرائية الداعمة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	1.33	0.60	منخفضة	2.74	0.68	مرتفعة
13) توظيف التغذية الراجعة في تعزيز عمليات التعليم والتعلم.	2.33	0.76	متوسطة	1.70	0.90	متوسطة
14) أساليب انهاء الدرس في الصف المقلوب	1.66	0.68	منخفضة	2.34	0.69	مرتفعة
نتيجة المحور ككل	1.55	0.50	منخفضة	2.57	0.68	مرتفعة

بينت النتائج في الجدول (7) أن الدرجة الكلية لامتلاك طلاب كلية التربية قسم معلم الصف لاستراتيجية التعلم المقلوب على المحور مهارة تنفيذ التدريس بواسطة استخدام استراتيجية التعلم المقلوب جاءت بدرجة منخفضة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لفقرات الاستبانة للمحور الأول الخاص بالمهارة الأولى (1.55). وقد تراوحت قيم المتوسطات بين (1.33 – 2.33)، وأما فيما يخص البنود التي حصلت على درجة استخدام متوسطة،

وعددها (1) بنود من وجهة نظر أفراد العينة للبنود الآتية: (ان استخدام التغذية الراجعة والتعزيز هي مهارات أساسية يتم تدريب طلاب كلية التربية عليها منذ السنة الأولى) وفي المقابل جاءت الحاجة الى التدريب على هذا المحور (مهارة تطبيق الدورس وتنفيذها حسب استراتيجية التعلم المقلوب) مرتفعة، اذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لفقرات الاستبانة للمحور الثالث (2.57).

وتعزى هذه النتيجة إلى عوامل عدة منها يرجحها الباحث إلى تقييد إمكانيات توظيف تكنولوجيا التعليم في كلية التربية، بسبب قلة الموارد وضعف الاماكانات المادية، حيث أنه لتطبيق استراتيجية التعلم المقلوب في مقرر دمج التكنولوجيا، هناك متطلبات يصعب توفيرها، كشبكة انترنت مفتوحة وسريعة، حواسيب ذات قدرة عالية، بالاضافة إلى العوائق الأخرى التي تُعزى إلى عدم توفر الطاقة الكهربائية بشكل دائم و غياب شبكة الانترنت و التغطية عن بعض المناطق الريفية، هذه العوائق حالت دون امتلاك الطلاب لمهارة تنفيذ الدروس وتطبيقها حسب استراتيجية التعلم المقلوب.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة الاحتياجات التدريبية لامتلاك طلبة كلية التربية/معلم الصف لمهارات تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب؟**

-

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث من الاستبانة، والجدول (8) يبن نتائج ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث من الاستبانة

العبارة	درجة الامتلاك			ضرورة الحاجة للتدريب		
أمتلك في تقويم نواتج التعلم المقلوب للتدريس مهارة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15) تحديد أدوات التقويم المناسبة لكل ناتج من نواتج التعلم حسب استراتيجية التعلم المقلوب	1.40	0.68	منخفضة	2.34	0.60	مرتفعة

16) استخدام ادوات مناسبة لتقويم جوانب التعلم الثلاث.	2.33	0.76	متوسطة	1.66	0.69	متوسطة
17) دمج التكنولوجيا في أدوات التقويم	1.68	0.69	متوسطة	1.67	0.71	متوسطة
18) استخدام التغذية الراجعة في البرمجية التعليمية	1.20	0.63	منخفضة	2.12	0.69	مرتفعة
19) اعداد واجب منزلي تحت استراتيجية التعلم المقلوب	1.02	0.76	منخفضة	2.70	0.69	مرتفعة
20) تصميم اختبارات الكترونية	1.05	0.73	منخفضة	2.71	0.73	مرتفعة
نتيجة المحور ككل	1.44	0.63	منخفضة	2.5	0.73	مرتفعة

بينت النتائج في الجدول (8) أن الدرجة الكلية لامتلاك طلاب كلية التربية قسم معلم الصف لاستراتيجية التعلم المقلوب على المحور مهارة تقويم نواتج التعلم بواسطة استخدام استراتيجية التعلم المقلوب جاءت بدرجة منخفضة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لفقرات الاستبانة للمحور الأول الخاص بالمهارة الأولى (1.44). وقد تراوحت قيم المتوسطات بين (1.02 – 2.33)، وأما فيما يخص البنود التي حصلت على درجة امتلاك متوسطة، وعددها (2) بنود من وجهة نظر أفراد العينة للبنود الآتية: (بشكل عام في كلية التربية هناك مراجع عديدة تمكن الطالب من استخدام أدوات للتقويم، كما انه كان جزء من متطلب الجانب العملي لمقرر الحاسوب التربوي الذي تلقوه في فصل سابق، التقويم من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم) و لكن مع ذلك جاءت الحاجة الى التدريب على هذا المحور (مهارة تقويم نواتج التعلم حسب استراتيجية التعلم المقلوب) مرتفعة، اذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لفقرات الاستبانة للمحور الثالث (2.5).

وتعزى هذه النتيجة إلى عوامل عدة منها يرجحها الباحث إلى ضعف إمكانيات توظيف تكنولوجيا التعليم في كلية التربية، وغياب التعليم التفاعلي الذي يساعد في تطوير نواتج التعلم، ويساعد على مراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين، حيث يتم اعتماد أسلوب تقويم واحد لجميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم.

اختبار فرضيات البحث:

- **اختبار الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجة امتلاك طلبة كلية التربية /معلم صف لمهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة المتعلقة بدرجة امتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) (Independent Samples Test) وفق متغير الجنس. والجدول (9) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) على محاور الاستبانة المتعلقة بدرجة امتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (t)	الدلالة الإحصائية	القرار
التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	ذكور	25	9.21	2.16	416	-1.176	0.240	لا يوجد فرق
	إناث	40	9.37	2.11				
تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	ذكور	25	12.65	3.37	416	1.052	0.102	لا يوجد فرق
	إناث	40	12.50	2.91				
تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب	ذكور	25	8.46	3.55	416	-1.231	0.132	لا يوجد فرق
	إناث	40	8.50	2.52				

يتبين من الجدول (9) أن قيم الدلالة الاحصائية لاختبار (ت ستويدنت) بالنسبة للمحاور المتعلقة بدرجة امتلاك مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس أكبر من (0.05)، ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة امتلاكهم لمهارة استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس (ذكور، إناث). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في كلية التربية يدرسون بذات الطرائق والأساليب ويتعرضون لمواقف تعليمية متشابهة إلى حد ما سواء بالنسبة للذكور أو الإناث.

- **اختبار الفرضية الثانية: لا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات احتياج طلبة كلية التربية /معلم صف للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة المتعلقة بدرجة الاحتياج للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستويدنت) (Independent Samples Test)وفق متغير الجنس. والجدول (10) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستويدنت) على محاور الاستبانة المتعلقة بدرجة الاحتياج للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (t)	الدلالة الإحصائية	القرار
التخطيط للتدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	ذكور	25	14.52	1.55	416	-1.056	0.211	لا يوجد فرق
	إناث	40	14.65	2.33				
تنفيذ التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب	ذكور	25	20.55	2.02	416	1.253	0.215	لا يوجد فرق
	إناث	40	20.42	1.85				
تقويم نواتج التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب	ذكور	25	15.74	2.32	416	2.562	0.153	لا يوجد فرق
	إناث	40	15.53	1.56				

يتبين من الجدول (10) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستودنت) على محاور الاستبانة المتعلقة بدرجة الاحتياج للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس بالنسبة لمحاور الاستبانة أكبر من (0.05) ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات احتياج طلبة كلية التربية (اختصاص معلم الصف) للتدرب على مهارات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وفق متغير الجنس، وتعد هذه النتيجة منطقية إذ إن استخدام استراتيجية التعلم المقلوب يتطلب توفر الحد الأدنى من مهارات استخدام الحاسوب و تكنولوجيا المعلومات وهذه المهارات يتم اكتسابها على حد سواء لجميع الطلاب في كلية التربية ذكوراً وإناثاً.

15-مقترحات البحث:

- إعداد وبناء برامج تدريبية لطلبة كلية التربية في مقرر طرائق التدريس والاستراتيجيات التعلم الحديثة تقوم على استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وإعداد دليل تطبيقي يوضح للطلبة كيفية إعداد وتنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل تخصصية وندوات لأعضاء هيئة التدريس في مجال توظيف استراتيجيات تدريس حديثة كاستراتيجية التعلم المقلوب.

- عدم الاقتصار على الجانب النظري والاهتمام بالجانب العملي التطبيقي عند إقامة المشاغل والدورات التدريبية، لاكتساب أو تعزيز مهارات المعلم التي تناسب احتياجات القرن الحادي والعشرين.
- إضافة التدريب العملي في الجانب العملي لمقررات استراتيجيات التدريس وطرائق التدريس.
- إضافة خطط إلى كلية التربية تضمن تدريب الطلبة على استراتيجيات التدريس الحديثة عن بعد تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة وتقويماً ضمن حصص التربية العملية في الجامعة وتزويد الطلبة بالمعارف والخبرات والمهارات المتلائمة بجانبه العملي والنظري.
- طرح خطط لتنفيذ برامج تدريبية وورشات عمل مجانية ذات مستوى عال من الكفاءة للمدربين توظف استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التعلم المبرمج وتقنياته، وَكيفية توظيفها والتدريب على الجوانب العملية والتطبيقية والتقليل من نسبة النظري فيها.
- تبادل الخبرات بين الجامعات الحكومية والخاصة وأعضاء هيئة التدريس فيها من خلال تفعيل دور الورشات التدريبية حول توظيف أحدث الاستراتيجيات وتقنيات التعلم المبرمج التي تدعم التعلم عن بعد والتعلم الذاتي للطالب.

المراجع العربية:

- أبو مغنم، كرامي بدوي.(2014). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (48)، الجزء الرابع، ص 151-205.
- البنك الدولي. (2020). جائحة فيروس كورونا والاستعداد للتعلم الرقمي. الأردن: منظمة اليونسكو.
- الراجحة، شيخة .(2017). فاعلية توظيف الصف المقلوب في العلوم على التحصيل الدراسي .مسقط: منشورات كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.
- الرفاعي، عقيل محمود. (2012). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نتائج التعلم. ط2: مصر: دار الجامعة الجديدة.
- الزهراني، عبد الرحمن بن محمد. (2015). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية،162 .(2)
- زيتون، حسن حسين. (2003). التعلم والتدريس من منظور البنائية. ط2، القاهرة: عالم الكتب.
- الزين، حنان. (2015م) –أثر استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(1)، ص 171-186.
- سافيدرا، خايمي. (2020). التعليم في زمن فيروس كورونا: التحديات والفرص. مدونات البنك الدولي.
- سعادة، جودت. (2018م). استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الشرمان، عاطف. (2015). التعلم المبرمج والتعلم المعكوس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الصباغ، حمدي عبد العزيز. (1994). برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. المجلد (3). العدد (18). ص (145)
- الطعاني، حسن أحمد. (2007). التدريب مفهومه وفعاليته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الغامدي، أريج. (2017م). التخطيط العملي لتطبيق استراتيجية الفصل المقلوب في الحصة الدراسية. من الموقع الإلكتروني https://www.new-educ.com: تاريخ الدخول: 2022/3/19م
- الكاتب، عفاف والزهيري، نجلاء. (2011). استراتيجيات ونماذج فاعلة في طرائق تدريس التربية الرياضية. جامعة بغداد.
- متولي، علاء الدين سعد .(2015) توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر بعنوان تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.
- المجالي، وفاء بشير فلاح. (2019). درجة استخدام استراتيجية التعلم المبرمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.
- المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب (2000): مدرسة المستقبل، دمشق 29-30 تموز.
- موسى، أحمد سمير. (2021). درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلم المبرمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة للعاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.

- المراجع الأجنبية:

- Adedoja, G. (2016). Pre-service teachers' challenges and attitude toward the flipped classroom. African Educational Research Journal, 4(1),13-18.
- Bergmann J. & Sams, A. (2012). Flip your Classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education..
- Butzler, K.(2016); The Effects of Motivation on Achievement and Satisfaction in A Flipped Classroom Learning Environment. Journal of Research on Computing in Education; Unpublished Master Thesis. Northcentral University, Arizona, USA.
- Johnson, G. (2013). Students Perceptions Of The Flipped Classroom. The University Of British Colombia, Okanaga. (Unpublished Master Thesis)
- Miller, D. (2015): Learning how students learn: an exploration of self-regulation strategies in a two- year college general chemistry class. Journal of College Science Teaching, 44(3), pp 11-16.
- Raja, T. (2013). Flipped classroom concept application. The Business and Management Review,3(4), pp 213-234.
- Stone, B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. Paper Presented at the 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. Madison, Wisconsin, USA.
- Zainuddin, Z., & Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study. Innovations in Education and Teaching International, 53(6), 660-670.

الملاحق:

.

العبارة	درجة الامتلاك			ضرورة الحاجة للتدريب		
	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
21) أمتلك معرفة بماهية تخطيط التدريس حسب استراتيجية التعلم المقلوب						
22) امتلك مهارة صياغة الأهداف اجرائياً						
23) امتلك معرفة بتحديد أساليب التقويم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة						
24) امتلك القدر على معرفة العناصر التي يتضمنها المخطط التدريسي في التعلم المقلوب						
25) امتلك القدرة على تحديد الشروط الواجب توفرها في المخطط التدريسي في التعلم المقلوب						
26) امتلك القدرة على إعداد مخططا تدريسياً حسب استراتيجية التعلم المقلوب						
27) أمتلك القدرة على توظيف أساليب التهيئة بما يتناسب مع استراتيجية الصف المقلوب						
28) أمتلك القدرة على إدارة المواقف التعليمية بطريقة موضوعية تتناسب وخصائص المتعلمين						
29) أمتلك القدرة على عرض المحتوى التعليمي في إطار يساعد على التعلم النشط						
30) قادر على استخدام مواقع الانترنت لتجميل المحتوى التعليمي الخاص بي						
31) قادر على اعداد وسائط متعددة كمصادر للتعلم						
32) أمتلك القدرة على استخدام االأنشطة اإلثرائية الداعمة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.						
33) أمتلك القدرة على توظيف التغذية						

الراجعة في تعزيز عمليات التعليم والتعلم.						
34) أمتلك المعرفة الجيدة في أساليب انهاء الدرس في الصف المقلوب						
35) قادر على تحديد أدوات التقويم المناسبة لكل ناتج من نواتج التعلم حسب استراتيجية التعلم المقلوب						
36) قادر على استخدام ادوات مناسبة لتقويم جوانب التعلم الثلاث.						
37) قادر على دمج التكنولوجيا في أدوات التقويم						
38) قادر على استخدام التغذية الراجعة في البرمجية التعليمية						
39) قادر على اعداد واجب منزلي تحت استراتيجية التعلم المقلوب						
40) قادر تصميم اختبارات الكترونية						

مدى توافر معايير التربية الصحية المضمنة في كراس رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية

تقديم طالبة الدكتوراه : لوسين محمد البشلاوي

قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الأستاذ الدكتور : محمد موسى

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى توافر معايير التربية الصحية المضمنة في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية للفئتين الثانية والثالثة (الفصل الأول) للعام الدراسي 2021 . 2022م، وبلغ عددها كتابين بواقع كتاب لكل فئة ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء قائمة بمعايير التربية الصحية التي يجب مراعاتها في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، وتم استخدام المنهج التحليلي لتحليل كراسات رياض الأطفال للمستويين الأول والثاني، حيث كشفت نتائج البحث عن الآتي :

بلغ عدد المعايير التي تم مراعاتها في محتوى مناهج رياض الأطفال (13) معيار من مجمل معايير التربية الصحية التي تم إعدادها وعددها (64) معيار، عدم تضمين بعض مجالات معايير التربية الصحية بشكل تام مثل: (الصحة العقلية، الصحة الجنسية، الأمراض والوقاية منها، الأدوية والتعامل معها، العادات السيئة، الأمان والإسعافات الأولية)، محتوى كراسات رياض الأطفال للفئتين الثانية و الثالثة لا يراعي معايير التربية الصحية بشكل كافي وبالتالي فهو لا يعطي مؤشراً إيجابياً لتحقيق أهداف التربية الصحية لدى الأطفال .وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: معايير التربية الصحية – مناهج رياض الأطفال – تحليل محتوى

Abstract

The aim of the current research is to reveal the availability of health education standards included in the kindergarten curricula in the Syrian Arab Republic for the second and third categories (first and the number of them ،semester) for the academic year 2021-2022 one for each category. To achieve the goal of the ،reached two books the researcher built a list of standards The health education ،research that must be taken into account in the content of kindergarten curricula which is a ، and the research tool was built،in the Syrian Arab Republic list of health education standards in the kindergarten stage. The number of standards that have been taken into account in the content of kindergarten curricula (13) of the total (64) standards of health education that have been prepared. 2- Not completely including some sexual ،areas of health education standards such as: (mental health bad ، medicines and dealing with them، diseases and prevention،health safety and first aid). 3- The content of kindergarten booklets for ،habits the second and third levels does not adequately take into account the health education standards and therefore does not give a positive indication for achieving the goals of health education for children. In the study concluded a number of ،light of these results .recommendations and suggestions

Keywords: health standards - kindergarten curricula

مقدمة البحث:

تهتم التربية عموماً بما يتعرض له أفراد المجتمع من مشكلات صحية، أو غذائية، أو كوارث طبيعية أو غيرها، وعلى هذا تتولى المناهج المقدمة لكافة المراحل الدراسية– مناقشة العديد من هذه المشكلات التي تخص الفرد و المجتمع. وبناء على هذا اهتم الخبراء بتطوير مناهجها لتزويد المتعلمين بالمفاهيم، والمهارات التي تهدد حياة الإنسان نتيجة عدم الوعي بكيفية التصرف السليم حيالها. وللحفاظ على السلامة الصحية ينبغي تعزيز الوعي لدى الأفراد بكيفية تجنب مسببات المرض، ومن هنا تبرز أهمية التربية الصحية التي تهدف الى تحسين الأوضاع.

تربط التربية والصحة علاقة تبادلية مستمرة حيث أن التربية لا تبلغ أهدافها إلا في وجود السلامة الجسمية والعقلية لدى الدراسين حيث أن التربية الصحية تعد من أهم مميزات التربية الحديثة فهي السبيل الأمثل لرفع مستوى الوعي الصحي للمجتمع لتجنب الأمراض ومسبباتها والوقاية من الكثير منها (حسان، 2017). ومما يؤكد على أهمية التربية الصحية للفرد في هذا العصر خصوصاً مع زيادة المشكلات الصحية المتجددة التي يتعرض لها معظم أفراد المجتمع في عصر الماديات والمغريات، والتربية الصحية ضرورية لحماية مجتمعنا من كثير من الأمراض العصرية مثل أمراض التهاب الكبد الوبائي، والزهري، وأمراض السرطان، والإيدز، وكوفيد19.

ورياض الأطفال لها تأثيرها الفعال فيما يتعلمه الطفل من مفاهيم صحية وذلك من خلال معلمة متخصصة توجههم وتعلمهم وترعاهم في هذا الجانب، فلم يعد دور رياض الأطفال كما كان في الماضي مقتصراً على نقل المعارف للأطفال عن طريق الحفظ والتلقين والاستظهار، بل أصبح لرياض الأطفال اليوم أدوار متعددة في المجتمع، تأتى في مقدمتها توعية الأطفال بمفاهيم الثقافة الصحية والاتجاهات الايجابية نحو المحافظة على صحة الإنسان وسلامته.

وتعرف التربية الصحية بأنها منظومة ثلاثية الأبعاد تحتوي على جانب معرفي بمجالات صحية معينة، وجانب سلوكي نحو تنفيذ ما اكتسبه الفرد من معارف في إطار سلوكيات صحية سليمة تؤدي به حال تكرارها وإتباعها إلى جانب وجداني نحو الميل إلى تطبيق هذه السلوكيات في حياته على نحو دائم مستمر ومعتاد وعلى هذا بات من الضروري غرس أساسيات التربية الصحية من خلال المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية التي تعتبر جوهر النظام التعليمي والمرآة التي تعكس ظروف المجتمع .

لذلك رأت الباحثة أن تتناول درجة مراعاة مناهج رياض الأطفال لمعايير التربية الصحية التي تحقق أهداف التربية الصحية والتي بدورها تعتبر هدف رئيس من أهداف رياض الأطفال . وتقوم الدراسة الحالية على تحليل محتوى هذه المنهج لتحديد مدى تضمين للوعي الصحي المناسب لطفل الروضة.

مشكلة البحث وأسئلته البحثية

يتعرض نسبة كبيرة من الأطفال في عمر رياض الاطفال لخطر الإصابة بالأمراض نتيجة للعادات غير الصحية، وثقافة التغذية السلبية التي تمارسها كثير من الأسر، فنتيجة للسلوكيات غير الصحية مثل التعود على عدم النظافة الشخصية وعدم التخلص من الفضلات الضارة، ووضع النفايات في غير أماكنها المخصصة، وعدم المحافظة على نظافة المكان، وتناول الغذاء غير الصحي والمأكولات الضارة، يتعرض الأطفال للإصابة بالأمراض.

و قد قامت الباحثة بالاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الواقع الصحي في رياض الأطفال ومنها دراسة(حسنين)و دراسة(البلوي) والتي أوضحت قلة الاهتمام بتحديد المعايير الصحة في رياض الأطفال وغياب دور المشرف الصحي في الرياض ، وكذلك قلة الاهتمام بتنمية السلوكات الصحية لدى طفل الروضة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه وثيقة المعايير الصحية لمناهج رياض الأطفال (2018–2019) والتي أظهرت قصورا بالوعي الصحي اللازم توافره لدى طفل الروضة.

كما قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المؤتمرات و الندوات التي تناولت رعاية الأطفال و صحتهم ، كالمؤتمر الدولي الأول حول الصحة والمجتمع / رعاية الأطفال/ المنعقد عام 2019 في مسقط / عُمان، و الذي أكد على رعاية الطفولة و الاهتمام بالقضايا الصحية المتعلقة بالأطفال.

كما نادى مؤتمر البرازيل الذي نظمته منظمة الصحة العالمية في أكتوبر عام ٢٠١١ ،بأن تكون الخدمات الصحية شاملة ومتكاملة تعني أولاً بتحسين صحة الناس وتطويرها ووقايتهم من الأمراض وتقديم العلاج لمن يحتاج إليه وتأهيل المصابين من الحروب والكوارث الطبيعية.

و قد لاحظت الباحثة و من خلال عملها كمشرفة على التدريب الميداني لطالبات رياض الأطفال و زيارة عدد من الرياض في مدينة حمص أداء (15) معلمة في (7) روضات في مدينة حمص، و الذي تلخص باهتمام أولئك المشرفات الشديد بإكساب الطفل مبادئ القراءة والكتابة والحساب وإهمال المهارات والسلوكات الصحية عند الطفل،

كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعية مع عدد من معلمات رياض الأطفال للتعرف على الأنشطة التي يقمن بتنفيذها لتنمية الوعي الصحي عند الأطفال خلصت بنتيجتها يعدم وضوح المعايير الصحية عند المعلمات ، و عدم وجود أنشطة صحية يستفيد و يتعلم منها الأطفال السلوكيات الصحية الصحيحة.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر معايير الوعي الصحي في محتوى مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المعايير الصحية اللازم توافرها في منهاج رياض الأطفال للمستويين الثاني والثالث؟

2. ما مدى توافر المعايير الصحية في محتوى منهاج المستوى الثاني في رياض الأطفال؟

3. ما مدى توافر المعايير الصحية في محتوى منهاج المستوى الثالث في رياض الأطفال؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. تعرف معايير التربية الصحية الواجب توافرها في محتوى منهج رياض الأطفال
2. الكشف عن مدى توافر معايير التربية الصحية في محتوى منهج رياض الأطفال للمستوى الثالث.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. توضيح نقاط القوة والضعف في محتوى منهج رياض الأطفال فيما يتعلق بمراعاته لمعايير التربية الصحية والتي يمكن للباحثين الاسترشاد بها.
2. قد يساعد القائمين على إعداد المناهج والمقررات الدراسية في تحديد معايير التربية الصحية والاهتمام بها عند تطوير منهج رياض الأطفال.
3. قد يساعد مشرفي ومعلمي رياض الأطفال وتوعيتهم بأهم المعايير الصحية الواجب مراعاتها في تدريس مادة العلوم والتي تتناسب مع طفل الروضة من 4 إلى 6 سنوات.
4. قد يساهم في توفير قائمة بالمعايير الصحية التي من شأنها مساعدة المعلمات وأولياء الأمور على اكتساب السلوكيات الصحية السليمة.

5. أهمية التربية الصحية في عمر مبكر في زمن تنتشر فيه العادات الغير صحية
6. أهمية رياض الأطفال و دورها في تكوين الوعي الصحي لدى الطفل.

مصطلحات البحث:

التوعية الصحية: هي العمل على خلق وعي صحي من خلال التعاليم الصحية يظهر في صورة سلوك صحي سليم (المر، وعطايا، ١٩٩٨ ، ١٢٦)

و تعرف الباحثة التوعية الصحية اجرائياً بمحاولة إكساب طفل الروضة المعارف والمهارات اللازمة للسلوك الصحي السليم والتي يتلقاها طفل الروضة في النظافة الشخصية والتغذية الصحية والوقاية من الحوادث والإسعافات الأولية والصحة البيئية وصحة المستهلك، والأمراض وكيفية الوقاية منها.

المعايير الصحية: هي جميع الخبرات التي تستطيع الروضة أن توفرها لأطفالها سواء في داخلها أو خارجها بقصد تحقيق النمو الشامل وإكسابهم الأنماط السلوكية الصحية التي تساعدهم على المحافظة على الصحة العامة والخاصة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة،2019)

و تعرف الباحثة المعايير الصحية المتضمنة في المناهج : بمجموعة الخطط والأنشطة المترابطة المتكاملة الشاملة و التي تهدف لتحقيق وعي صحي جيد لطفل الروضة.

مناهج رياض الأطفال: عرفته وزارة التربية بأنه ((مجموعة من الخطط والأنشطة المترابطة المتكاملة الشاملة لمواقف تربوية تتركز حول الطفل بتوجيه معلمة متخصصة لتحقيق أهداف الروضة في بيئة تربوية ممتعة)) (وزارة التربية، 2015)

خطوات البحث:

تمت الدراسة الحالية وفق الخطوات :

- الاطلاع على الدراسات السابقة و الادبيات النظرية
- اعداد استبيان الدراسة الاستطلاعية
- القيام بالدراسة الاستطلاعية
- اعداد قائمة المعايير الصحية و تحكيمها
- تحليل كراسي الرياض
- اصدار النتائج و التوصيات

الإطار النظري والدراسات السابقة

تحتل التربية الصحية مكانة كبيرة ومهمة في العملية التعليمية فهي ذات دور كبير في معالجة المشكلات الصحية المنتشرة بين الأفراد والمجتمعات وهي ذات عامل مهم ورئيس لجودة الحياة للفرد ومجتمعه، لذا أهتم الباحثون التربويون بتقديم تعريفات للتربية الصحية والتي على الرغم من تعددها واختلافها اتفقت على معناها العام المؤكد على العلاقة المميزة والوطيدة بين التربية والصحة. فقد عرفها العمري (2019) بأنها:" عملية تربوية تهدف إلى ترجمة المعارف والمعلومات والحقائق الصحية التي ثبت صحتها إلى سلوك مرغوب به لدى الأفراد يؤدي إلى المحافظة على صحتهم ورفع مستوى وعيهم الصحي للوصول إلى السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية". وبالتالي فان التربية الصحية تهدف إلى اكساب الفرد المعرفة الصحية بصورة وظيفية تؤدي إلى تكوين اتجاهات وعادات سليمة لدى الفرد فهي تعمل على تنمية الفرد على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية مما يشير الى دور الروضة والمناهج الدراسية في نشر وتحقيق الأهداف للتربية الصحية.

وللتربية الصحية معايير تشمل عدد من المجالات تتضمن موضوعات وجوانب صحية متعلقة بصحة الفرد والمجتمع كما يلي (زهران، 2016):

• **مجال أعضاء الجسم ووظائفها** :والذي يشمل معيار المعلومات الوظيفية حول أعضاء الجسم ووظائفه ووسائل الحفاظ عليه بتجنب الأمراض بمختلف أشكالها، ويشمل قدرة الأطفال للتعرف على العلاقة بين العمل والسلوك والإدارة.

• **مجال الصحة الشخصية** :وتعني بالسلامة التامة للفرد وتزويده بالأسس الصحية التي تتضمن تقدير واحترام المظهر الشخصي والحواس ويرتبط بها عدة مجالات هي اتباع العادات الصحية السليمة، والنظافة الشخصية (نظافة اللباس، الأسنان)، وممارسة الرياضة والأنشطة، والخ.

• **مجال صحة المجتمع** :وهي دراسة حالة المجتمع بجميع مكوناته وأطرافه ومعرفة القضايا والمشكلات الصحية المحلية والعالمية المؤثرة فيه للوصول إلى مجتمع صحي سليم مناسب لتنشئة جيل سليم خالي من الأمراض وقادر على الانتاج والعطاء.

• **مجال الصحة البيئية** :وهي مبنية على المدركات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الطفل بمحيطه الحيوي وتوجه سلوكه إيجاباً نحو المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها.

• **مجال الصحة الغذائية** :والذي يكسب الطفل السلوك السليم في التعامل مع الغذاء من حيث الكم والكيف، حيث تكتسب الطالبات المهارات في اختيار نظام طعام يفيد صحتهن ويقلل من خطر الأمراض والأمراض المزمنة المستقبلية.

• **مجال الصحة العقلية** :ويشمل حماية العقل من المعلومات الضارة بحيث يصبح العقل سليماً قادراً على القيام بالعمليات العقلية المختلفة. وكما يشمل اكتساب الأطفال المعرفة حول المشاعر والصحة الجسدية، وتطوير الشخصية، والأخلاق والوعي الاجتماعي. وبالتالي سيتعلمون مهارات تنمية قبول الذات، واتخاذ القرارات، والوقاية من الانتحار.

• **مجال الصحة الجنسية** :ويهتم بتهذيب الغريزة الجنسية عن طريق الإمداد بالمعلومات العلمية والخبرات الصالحة والاتجاهات اللازمة والسليمة تجاه المسائل الجنسية، لتنشئة جيل سليم خالي من الانحراف والأمراض الجنسية.

ويضيف الفقير وآخرون (2014) المجالات التالية:

- **مجال الأمراض والوقاية منها** :والذي يضم تزويد الطفل بالمعلومات والمعارف التي تنمي وعيه بالأمراض بأنواعه المختلفة وطرق الوقاية منها، ويشمل تعرف أعراض وخصائص وشواهد الأمراض المزمنة والمعدية وكيفية معالجتها، بطريقة تكسبهم المهارات ذات العلاقة بامتلاك الصحة، والوقاية من المرض، والعناية بالصحة
- **مجال الصحة النفسية** :وتشمل الجوانب المتعلقة بسلامة التفكير والتعبير المناسب عن الانفعالات والتكيف والمشاركة بفاعلية، والسلوك السوي على المستوى الفردي والمجتمعي.
- **مجال الادوية والتعامل معها** :وهو ما يتعلق بالتداوي وفوائده في علاج الأمراض للمحافظة على الجسم، وتزود الطالب بمعلومات عن مصادر الأدوية وأنواعها المختلفة ومضار استخدام الدواء بدون استشارة الطبيب.
- **مجال العادات السيئة** :والذي يقوم بتزويد الطلاب بخبرات تعليمية الغرض منها توجيه السلوك إيجابيا لتجنب العادات السيئة مثل الإدمان، وتعاطي المخدرات، والعقاقير، والتدخين والمشروبات الكحولية، واستبدالها بعادات صحية سليمة للحفاظ على المجتمع.
- **مجال الأمان والاسعافات الأولية** :ويركز على المعرفة العلمية والعملية للمحافظة على الأمان وتفادى الحوادث المختلفة والإصابات، وغرس قيمة إنقاذ أرواح الناس والأخذ بأسباب الوقاية من الإصابات.

ومن أهداف التربية الصحية تحقيق العديد من الأهداف حسب ما ورد في دراسة حسنين (2019) بأن التربية الصحية تبرز في ثلاثة مجالات تعليمية – معرفية، مهارية، وجدانية – والتي تختلف من مرحلة لأخرى. حيث تهدف مناهج رياض الأطفال لتحقيق الأهداف المعرفية المتمثلة بالتعرف على كل من: خصائص المياه الصالحة، وحلول المشكلات البيئية، والعوامل اللازمة للحياة على الأرض، والمجموعات الغذائية الضرورية لجسم الإنسان وأهمية كل منها، وعادات النظافة واساليب الحفاظ على جسم الانسان، وأنواع

الأمراض ومسبباتها وطرق علاجها، وجسم الانسان ومكوناته، أما بالنسبة للأهداف المهنية فتعمل المناهج على تعليم الأطفال للمهارات المعملية من خلال إجراءات الأنشطة الملائمة التي تثبت أهمية الغذاء للكائن الحي. وأخيرا تسعى مناهج رياض الأطفال لتغطية الأهداف الوجدانية أيضاً التي تسعى لتوعية الطلاب بأهمية غسل الخضروات والفاكهة، وتناول الوجبات الغذائية المتوازنة ومتكاملة.

كما حددت الأمانة العامة الصحية في الدول العربية أهداف للتربية الصحية المتمثلة بمساعدة الأطفال في اكتساب معلومات صحية، ومهارات صحية سليمة، و الاتجاهات الصحيحة المناسبة، وتقدير جهود العلماء والأطباء في مجالات الطب والصحة (المركز العربي للبحوث التربوية ، 2000 ، ص.63). بينما يرى السناني (2016) بأن التربية الصحية تهدف الى مساعدة الأفراد على فهم معلومات ومفاهيم صحية عن أنفسهم ومجتمعهم وبيئتهم ، والى تغيير السلوكيات السلبية الضارة بالصحة إلى سلوك إيجابي بشكل ينمي اتجاهات الأفراد وقيمهم الصحية ويساعد الأفراد على اتخاذ قرارات واعية لمعالجة المشكلات الصحية للحفاظ على صحتهم وصحة أفراد مجتمعهم. ويرى عبده (2016) أن أهداف التربية الصحية يمكن إيجازها في إشعار الأفراد بأهمية الصحة في حياتهم، وإثارة الرغبة لديهم في الوصول إلى الصحة المثلى، وتوعيتهم بالتصرفات والعادات الصحية السليمة التي تثير المشكلات الصحية في المجتمع بما يمد بالمعلومات الكافية عن خطورة تلك المشكلات وطرق الوقاية منها، وبهذا يكتسب الأفراد بعض الخبرات، والمهارات الصحية اللازمة للحياة اليومية ويتم إرشادهم لأماكن الخدمات الصحية الوقائية، والعلاجية. وعلى هذا فإن التربية الصحية تسعى الى تغيير مفاهيم الأطفال بالصحة والمرض لتصبح الصحة هدفاً لهم. كما تسعى التربية الصحية الى تغيير الطلاب ونشر الوعي الصحي بين الأفراد لتحسين مستوى صحة الأسرة والمجتمع بشكل عام بحيث يخلق وسط ملائم لنمو الأطفال البدني والعقلي والانفعالي والاجتماعي بما يحقق النمو الشامل المتكامل. وعلى الرغم من كل هذه الأهمية للتربية الصحية فأنها تجد اهمالاً في بعض المؤسسات التعليمية،

وللتربية الصحية مبادئ تأسست على العلاقة الوثيقة القائمة بين التربية والصحة والتي يتم تحقيقها بواسطة جميع الاطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية. وقد ذكر عبده (2016) أن

عملية التخطيط لتربية صحية وفعالة في المؤسسات التعليمية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار كافة تجارب التعليم التي جرت وما تزال تجري في ميدان الصحة في المدارس، أو تحت إشراف رجال التعليم، وألا تقتصر على التعليم الشكلي لعلم الصحة في صفوف المدرسة. ويتضح بأن برامج التربية الصحية في كافة المؤسسات التعليمية في العالم أكدت على أن الخبرات التعليمية في ميدان الصحة تأتي من مصادر عدة مثل:

المدرسة والروضة وخدماتها الصحية، وعلم الصحة وما يرتبط بالروضة والمدرسة والبيت والمجتمع .

وتعتبر العادات الصحية التي يمارسها الطلاب هامة في حد ذاتها فيما يتعلق بالسلوك الصحي لها. ويكتسب تدريس التربية الصحية قوة عندما يكون ذا صلة بمصالح الطفل الحياتية بشكل يحسن التربية الصحية المتعلقة بوجود صلات تعاونية بين الصحة العامة والتعليم العام في مختلف المراحل. ومن أشد الضروريات لتحسين نوعية التربية الصحية في الروضة هو إعداد المعلم وتدريبه على التربية الصحية، وتحديد وقت مخصص لتدريس التربية الصحية، وتوفير الروضة للألعاب الرياضية التي تساعد الأطفال في بناء أجسامهم، وتقويم السلوك لتعليم العادات الصحية في الغذاء والملبس والنوم والشراب والتي تشترط أن تكون الروضة بيئة نظيفة ومناسبة في ذاتها. ويجدر الإشارة أيضا الى ضرورة إشراك مجلس أولياء الأمور والأسرة مع المعلمات وإدارة الروضة ومؤسسات المجتمع الأخرى في علاج المشكلات الصحية التي تعرض للأطفال مثل عدوى الأمراض، سواء من خلال عقد الاجتماعات أو من خلال الجمعيات المتخصصة في تحسين الصحة ومكافحة الأمراض (النجيري، 2020).

ويجدر التنويه بأن العديد من الباحثين للتربية الصحية أولوا اهتمامهم الأبلغ لمرحلة رياض الأطفال لكونها المرحلة الانتقالية من المنزل للمرحلة الابتدائية، والتي تمثل المرحلة الأولى من مراحل النمو المعرفي فالتغير الذي يحدث على العمليات المعرفية كمية ونوعية (ابو جادو ،2019). حيث تنتقل عملية التفكير من العالم الخارجي للعالم الداخلي الخاص بالفرد. ويمتاز الأطفال بهذه المرحلة بقدرتهم على التفكير بطريقة افتراضية، وأكثر تنظيما" واستنتاجية، ومنطقية (الزغول ، 2016 ، ص.189). ويفسر رشوان (2016) بأن هذه

المرحلة تكتسب أهمية بالغة في السلم التعليمي لكونها ملبية لحاجات الأطفال بمرحلة الطفولة، ناهيك عن قدرتهم على تنمية المعارف والمهارات المسبق اكتسابها وتطبيقها بالجانب الوظيفي. فالتربية الصحية يمكنها أيضاً أن توفر للفرد مفاهيم صحية تناسب هذه المرحلة، مثل: مفهوم مضار التلوث البيئي ومفهوم طرق انتقال الأمراض المعدية، وغير ذلك من المفاهيم الصحية، كالعادات الصحية التي تتلاءم مع طبيعة النمو في هذه المرحلة وللتربية الصحية نهج تربوي يحقق التوازن الصحي للطفل ويهيئ له التكيف مع أنماط الحياة المختلفة. لذا يعتبر الاهتمام بمنهج رياض الأطفال لارتباطه بالتربية والوعي الصحي – أساساً مهماً وقوياً لتحقيق أهدافها المرجوة، فالتربية الصحية تعكس البيئة بطرقها ومشاكلها الصحية والاجتماعية، وتساهم في حل هذه المشكلات، وذلك بإبراز موضوعات لها علاقة بأهمية الصحة وضرورة المحافظة عليها في محتوى مناهج رياض الأطفال.

لاقت التربية الصحية اهتماماً كبيراً فتعددت المؤتمرات والدراسات للمزيد من التقدم في هذا المجال خصوصاً مع تزايد المشكلات الصحية وتفاقمها وانعكاسها على حاضر المجتمعات ومستقبلها، فحظيت باهتمام بالغ على المستوى العربي والعالمي. فعلى المستوى العالمي شكلت الرابطة الأمريكية للتربية الصحية (AAHE) عام 2020 م لجنة ممثلة من أعضاء الرابطة الأمريكية لتقدم التربية الصحية American Association for tha Advancement of Health Education، والرابطة الأمريكية للصحة العامة American Public Health Association، والرابطة الأمريكية للصحة المدرسية American School Health Association، الجمعية الأمريكية لمديري الصحة Society of state Directors of health، والجمعية الأمريكية لمرضى السرطان American Cancer Society، وهدفت إلى صياغة معايير قومية جديدة للتربية الصحية بغية خلق إطارات عامة للمدارس في الولايات المتحدة (صالح، 2020). وعلى المستوى العربي فقد قامت لجنة التربية التابعة للأمانات العامة الصحية للدول العربية في الخليج في عام 2020 م بتقديم ورقة عمل بشأن وضع منهج تفصيلي موحد لبرامج التربية الصحية ضمن مناهج التعليم العام للمرحلة الروضة والابتدائية وإطار عام للتربية الصحية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

أما بالنسبة للدراسات، فقد قامت دراسة واردل واستبتو وبيلسل ودافو(Wardle ،J. ، Steptoe، A. Bellisle ، P، F and Davou ، (2000والتي هدفت إلى استقصاء سلوك الأغذية الصحية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض المدارس الأوربية ، وشملت عينة الدراسة (1600) تلميذ وتلميذة من (21) بلداً أوروبياً، تتراوح أعمارهم بين (6–10) سنوات، والتي أسفرت عن وجود انخفاض في مستوى ممارسة العادات الغذائية الصحية لدى تلاميذ عينة الدراسة. بينما توصلت دراسة الطناوي (2001) التي بحثت في دور منهج الصف الأول الابتدائي على تحقيق الثقافة الصحية للتلاميذ بمراحل التعليم الابتدائي في محافظة دمياط بجمهورية مصر العربية، والتي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى ضعف مستوى اهتمام محتوى كتب العلوم للمفاهيم اللازمة لتحقيق الثقافة الصحية للطلاب.

كما اهتم الباحثون بدراسة التربية الوقائية في المملكة كبعد هام من أبعاد التربية الصحية مثل دراسة نور الدين (2017) التي هدفت إلى دراسة متطلبات التربية الوقائية في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ، حيث أعدت الباحثة قائمة تتكون من أربعة متطلبات للتربية الوقائية (الأمن والسلامة، الصحة والغذاء، مواجهة الكوارث الطبيعية والاصطناعية، البيئة المحيطة) وتم اضافة متطلب خامس وهو (التربية الوقائية النفسية) وفي ضوء هذه القائمة تم تحليل محتوى كتب العلوم ، وبالتالي توصلت الدراسة الى أن متطلبات وأبعاد التربية الوقائية في هذه المناهج متضمناً بنسب منخفضة لكل من التربية الأمانية والصحية والتربية الوقائية النفسية، بينما انعدمت فيها أبعاد التربية الوقائية للبيئة المحيطة والكوارث الطبيعية والاصطناعية. ففي حين توصلت الدراسة المشابهة لسوادي (2019) لمرحلة رياض الأطفال في سورية على فعالية المناهج المطورة في تنمية الوعي الصحي، تظهر دراسة الجيهاني (2019) – لنفس المرحلة – في ضوء متطلبات التربية الوقائية الى أن منهج رياض الأطفال بوضعه الحالي لا يعطي مؤشراً إيجابياً لإحداث الوعي الوقائي لعدم التوافر الوظيفي والمعياري في منهج الرياض نتيجة لتدني وضعف تناول المنهج لمتطلبات التربية الوقائية، وفي ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها ضرورة إجراء بحث تحليلي لمعرفة مدى تضمين مناهج رياض الأطفال على متطلبات التربية الوقائية.

وبالتالي يتضح بأن النتيجة الإجمالية التي توصلت لها معظم الدراسات ، كدراسة عزت (2009) و دراسة ميلر (2009) و دراسة كريستينا (2011) ، بأن المناهج خصوصاً للمراحل الأولى (رياض الأطفال) تحوي قصوراً واضحاً في تناولها لمجالات التربية الصحية مما يشير الى قصور هذه المناهج في الاسهام الواجب في تحقيق أهداف التربية الصحية والجانب الوقائي لها. كما أجمعت الدراسات على تدني مستوى الوعي الصحي في مراحل التعليم المختلفة بما يتضمنه من المعرفة والاتجاهات والسلوك الصحي، وفي ضوء هذه النتائج فمن الممكن التوصل لضرورة تضمين معايير وأبعاد ومتطلبات التربية الصحية في المناهج التربوية العامة ولمناهج رياض الأطفال بشكل خاص.

الإجراءات الميدانية

1- منهج الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة مراعاة معايير التربية الصحية في محتوى منهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية وبالتالي يعتمد البحث على المنهج التحليلي

حيث يسعى المنهج التحليلي لتصنيف البيانات وتبويبها الى وصف المضمون المحتوى الظاهر والصريح للمادة قيد التحليل ولا يقتصر على الجوانب الموضوعية، انما الشكلية أيضاً و هو يعتمد على تكرارات وردت أو ظهور جمل أو كلمات أو مصطلحات أو رموز أو أشكال المعاني المتضمنة في مادة التحليل بناء على ما يقوم به الباحث من تحديد موضوعي لفئات التحليل ووحداته (عزام، 2019 ، 3)

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع البحث من المنهج المطور لرياض الأطفال في سورية والتي تدرس في العام الدراسي 2021-2022 م.

أما عينة البحث:

المنهج المطور لرياض الأطفال (الفئة الثانية/الفصل الأول)

المنهج المطور لرياض الأطفال (الفئة الثالثة/الفصل الأول)

و قد تم اختيار الفئتين الثانية و الثالثة لتعميم النتائج بشكل أوسع ، حيث أن إحصاء المعايير الصحية في كراسين لفئتين عمريتين من شأنه أن يعمم النتائج بشكل أفضل، و قد تم استبعاد الفئة الأولى لأنها و بحسب رؤية الباحثة فئة عمرية صغيرة ، من الأولى أن يكون الكراس المخصص لها يعني بمواضيع أبسط من المفاهيم الصحية.

تحديد عينة التحليل ووصفها:

الجدول (1)

الفئة و الفصل	عناوين الوحدات	الصفحات (من_ إلى)	عدد الأنشطة
الفئة الثانية الفصل الأول	أنا وروضتي	36-1	32
	الخريف	54-37	18
	أسرتي وبيتي	78-55	24
	غذائي وصحتي	100-79	21
	الشتاء	118-101	17
	وطني	144-119	24
الفئة الثالثة الفصل الأول	أنا وروضتي	46-5	41
	الخريف	68-47	21
	أسرتي وبيتي	100-69	31
	غذائي وصحتي	140-101	39
	الشتاء	158-141	17
	وطني	184-159	25

أداة الدراسة:

تم بناء قائمة بمعايير التربية الصحية التي يجب مراعاتها في محتوى منهج رياض الأطفال في ضوء الدراسات السابقة المشابهة ليتم في ضوئها بناء أداتي البحث وهما قائمة معايير التربية الصحية في مرحلة رياض الأطفال، وبطاقة تحليل محتوى منهج رياض الأطفال في ضوء معايير التربية الصحية.

صدق أداة الدراسة:

تتناول عملية تحليل محتوى منهج رياض الأطفال للفصل الدراسي الأول والتي تدرس خلال الفصل الأول لعام 2022/2021م وعددها كراس واحد لكل فئة ، وتتركز عملية التحليل على المحتوى العلمي الذي يُدرس، والأنشطة، والأسئلة، مع استثناء مقدمة الكراس والفهارس .وتم تحديد فئات التحليل ووحداته وصدق أدوات التحليل وثباتها كما يلي:

- **فئات التحليل** :وهي معايير التربية الصحية والمتضمنة: أعضاء الجسم ووظائفها، الصحة الشخصية، صحة المجتمع، الصحة البيئية، الصحة الغذائية، الصحة العقلية، الصحة النفسية، الصحة الجنسية، الأمراض والوقاية منها، الأدوية والتعامل معها، العادات السيئة، الأمان والإسعافات الأولية.
- **وحدات التحليل** :بناء على الدراسات السابقة المشابهة فإن وحدات التحليل تشمل المعلومات والمعاني سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.
- **صدق أدوات التحليل** :يجدر الإشارة بأنه تم عرض الأدوات على مشرف البحث من أجل إبداء الرأي حول صياغة وتصنيف مجالات معايير التربية الصحية ومدى مناسبتها لأطفال الروضة، وبالتالي شملت القائمة على(12) مجال من مجالات التربية الصحية تتفرع منها معايير التربية الصحية وعددها (64) معيار، كما في جدول(2)

جدول(2): مجالات معايير التربية الصحية وعدد المعايير لكل مجال

م	مجالات معايير التربية الصحية	عدد معايير التربية الصحية لكل مجال
1	أعضاء الجسم ووظائفها	3
2	الصحة الشخصية	5
3	صحة المجتمع	3

4	الصحة البيئية	8
5	الصحة الغذائية	9
6	الصحة العقلية	4
7	الصحة النفسية	3
8	الصحة الجنسية	3
9	الأمراض والوقاية منها	10
10	الأدوية والتعامل معها	6
11	العادات السيئة	3
12	الأمان والإسعافات الأولية	7
	64	

وللتأكد من ثبات أداة التحليل تم تحليل محتوى كراسي رياض الأطفال للفئة الثالثة. وبعد ذلك تم إيجاد نسب الاتفاق بين النتائج التي توصلت إليها كل منهما، وذلك بتطبيق معادلة Holstiالتالية:

معامل الثبات= (CR)

$$CR = \frac{M}{N_1+N_2}$$

CR يمثل معامل الثبات، M عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها خلال مرتي التحليل، N1+N2مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل، والجدول التالي (3) يوضح نسب الثبات

لأداة التحليل التي وضحت بأن معامل الاتفاق بين التحليلين بلغ 0.71 وهي نسبة ثبات عالية، مما يدل أن ثبات التحليل مناسب. (اسم المحلل الآخر)

جدول (3): نتائج ثبات أداة تحليل محتوى منهج رياض الأطفال في ضوء معايير التربية الصحية

عناصر التحليل (مجالات معايير التربية الصحية)	تحليل الباحثة	تحليل المحلل الآخر	الاتفاق
أعضاء الجسم ووظائفها	5	6	ا ختلاف
الصحة الشخصية	1	1	اتفاق
صحة المجتمع	3	3	اتفاق
الصحة البيئية	34	30	اختلاف
الصحة الغذائية	3	3	اتفاق
الصحة العقلية	0	0	
الصحة النفسية	0	0	
الصحة الجنسية	0	0	
الأمراض والوقاية منها	0	0	
الادوية والتعامل معها	1	1	اتفاق
العادات السيئة	0	0	
الأمان و الاسعافات الأولية	2	2	اتفاق
المجموع	49	46	

عدد مرات الاتفاق = 5 ، عدد مرات الاختلاف = 2 ، معامل هولستي للثبات = %71.42

إجراءات بناء الدراسة :

1. إعداد إطار نظري للدراسة ويشمل: مفهوم التربية الصحية، ومعاييرها، وأهدافها، ومبادئها، ودور كلاً من الروضة والمنهج في تحقيق أهداف التربية الصحية، وبعض المشروعات والبرامج على المستوى المحلي والعالمي والمرتبطة بالتربية الصحية، كما يتناول أهمية التربية الصحية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال.
2. إعداد أداة تحليل منهج رياض الأطفال للفئة الثالثة في ضوء معايير التربية الصحية.
3. عرض أداة تحليل المنهج على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتربية الطفل، وتعديلها في ضوء آرائهم ثم التوصل الى صورتها النهائية.
4. التأكد من صدق، وثبات أداة تحليل محتوى المنهج.
5. تحليل محتوى منهج رياض الأطفال باستخدام أداة التحليل المقترحة.
6. تسجيل واستخلاص نتائج تحليل المنهج ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها.
7. تقديم التوصيات، والمقترحات.

ثانيا: نتائج الدراسة ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على" **:ما معايير التربية الصحية الواجب توافرها في محتوى منهج رياض الأطفال للفئة الثالثة"؟**

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات، والدراسات، والبحوث ذات العلاقة بالدراسة الحالية التي تناولت تقويم محتوى منهج رياض الأطفال في ضوء معايير التربية الصحية ومتطلباتها، ثم إعداد قائمة بمعايير التربية الصحية التي يجب تضمينها في منهج رياض

الأطفال ومن ثم أصبحت القائمة بعد التعديلات اللازمة تضم (12) مجال من مجالات التربية الصحية وهي: (أعضاء الجسم ووظائفها، الصحة الشخصية، صحة المجتمع، الصحة البيئية، الصحة الغذائية، الصحة العقلية، الصحة النفسية، التربية الجنسية، الأمراض والوقاية منها، الأدوية والتعامل معها، العادات السيئة، الأمان والإسعافات الأولية) وهذه المجالات يندرج تحتها (64) معيار للتربية الصحية

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني و الثالث:**

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " **:ما مدى توافر معايير التربية الصحية في محتوى منهاج المستوى الثاني و المستوى الثالث (الفصل الأول) في رياض الأطفال "؟**

تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى(Content Analysis) ، فتم اعداد بطاقة التحليل التي ضمت قائمة بمجالات معايير التربية الصحية التي يجب تضمينها في محتوى منهج رياض الأطفال في سورية وبناء على بنود هذه البطاقة تم تحليل محتوى منهج رياض الأطفال، وبحساب تكرار معايير التربية الصحية ونسبة وجودها في محتوى هذا المنهج، أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول(4)

التكرارات والنسب المئوية لمعايير التربية الصحية المتضمنة في محتوى منهج رياض الأطفال

مجالات معايير التربية الصحية	الفئة الثاني		الفئة الثالثة		المجموع		الترتيب
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
أعضاء الجسم ووظائفها	1	12.50%	4	10.00%	5	10.42%	الثاني
الصحة الشخصية	0	0.00%	1	2.50%	1	2.08%	الخامس
صحة المجتمع	0	0.00%	3	7.50%	3	6.25%	الثالث

الصحة البيئية	5	62.50%	29	72.50%	34	70.83%	الأول
الصحة الغذائية	0	0.00%	2	5.00%	2	4.17%	الرابع
الصحة العقلية	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	السادس
الصحة النفسية	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	السادس
الصحة الجنسية	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	السادس
الأمراض والوقاية منها	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	السادس
الأدوية والتعامل معها	0	0.00%	1	2.50%	1	2.08%	الخامس
العادات السيئة	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	السادس
الأمان والإسعافات الأولية	2	25.00%	0	0.00%	2	4.17%	الرابع
المجموع	8		40		48		

يتضح من الجدول (4) درجة مراعاة معايير التربية الصحية في محتوى منهج رياض الأطفال على النحو التالي:

- منهج رياض الأطفال للفصل الدراسي الأول حيث تضمن ما نسبته (16.8%) من مجمل المعايير التي تم مراعاتها.
- إن أعلى مجالات معايير التربية الصحية مراعاة في محتوى منهج رياض الأطفال هي:
- (أولاً: مجال الصحة البيئية، ثانياً: مجال أعضاء الجسم ووظائفها، ثالثاً: مجال صحة المجتمع، رابعاً: مجالا الصحة الغذائية، والأمان والإسعافات الأولية خامساً: مجالا الصحة الشخصية، والأدوية والتعامل معها) حيث حصلت بالترتيب حسب الأهمية على نسب مئوية بواقع) 70.83 %، 10.41 %، 6.25 %، 4.16 %، 2.08(%

- محتوى منهج رياض الأطفال لم يراعي بعض مجالات معايير التربية الصحية بشكل نهائي مثل مجال (الصحة العقلية، الصحة النفسية، الصحة الجنسية، الأمراض والوقاية منها، الأدوية والتعامل معها) حيث حصلت على 0.%
- قد يعود ذلك كون التحليل تناول كراسي الفصل الأول.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

–تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "ما معايير التربية الصحية الواجب توافرها في محتوى منهج رياض الأطفال"؟

تم اعداد القائمة الخاصة بمعايير التربية الصحية و التأكد من ثباتها و صدقها.

تمت الإجابة عن السؤال ضمن الخطوات الآتية:

- تحديد (12) مجال لمعايير التربية الصحية، تضمن كل مجال منها عدداً من المعايير الصحية التي تنتمي إلى هذا المجال، استنادا إلى الأدب التربوي السابق في هذا المضمار، وإلى آراء عدد من الخبراء والمختصين في مجال المناهج والصحة، وتم اعتمادها كأداة لتحليل محتوى منهج رياض الأطفال.
- تم عرض القائمة المعدة بما اشتملت عليه من مجالات أولية عامة للمعايير الصحية وما اندرج تحتها من معايير صحية على مشرف البحث.
- فقد أصبحت قائمة معايير التربية الصحية ومجالاتها في صورتها النهائية تحتوي على (12) مجال لمعايير التربية الصحية اندرج ضمنها (64) معيار للتربية الصحية التي تنتمي لها.

ويمكن القول بأن هذه القائمة مقارنة بقوائم معايير التربية الصحية، والتي تم الاطلاع عليها في الدراسات السابقة، قد تطرقت إلى مجالات ومعايير صحية جديدة لم ترد في تلك الدراسات، هذه المعايير قد تسهم في تحقيق أهداف التربية الصحية.

–تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني و الثالث واللذان ينصان على" ما مدى توافر معايير التربية الصحية في محتوى منهاج المستوى الثاني و المستوى الثالث (الفصل الأول) في رياض الأطفال"؟.

يتضح أن محتوى منهج رياض الأطفال عينة الدراسة قد تضمن (48) تكرار لمعايير التربية الصحية، لوحظ أن محتوى منهج رياض الأطفال ركز على معايير مجال الصحة البيئية بنسبة بلغت (70.83%) يليها مجال معيار أعضاء الجسم ووظائفها بنسبة بلغت (10.41%) يليها مجال صحة المجتمع بنسبة بلغت (6.25%) يليها كلاً من مجالا الصحة الغذائية والأمان والإسعافات الاولية بنسب متساوية بلغت (4.16%) يليها مجالا الصحة الشخصية والأدوية والتعامل معها بنسبة متساوية بلغت (2.08%) ، بينما هناك عدد من المعايير لم تحظ بنصيب من التكرارات حيث لم تظهر في محتوى منهج رياض الأطفال بشكل نهائي، وهذا ما نلحظه بوضوح في مجالات المعايير الصحية التالية (الصحة العقلية، الصحة النفسية، الصحة الجنسية، الأمراض والوقاية منها، الأدوية والتعامل معها)، بالرغم من أهمية هذه المعايير في إكساب الأطفال للسلوكات والقيم والاتجاهات الإيجابية نحو التربية الصحية وبالتالي الحياة الصحية، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في محتوى منهج رياض الأطفال للفئة الثالثة.

من خلال العرض السابق لنتائج البحث، يمكن التوصل النتيجة التالية وهي تدني درجة مراعاة معايير التربية الصحية في محتوى منهج رياض الأطفال، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل (الشمراني، 2015؛ أبو هولا، 2016؛) التي توصلت إلى انخفاض مستوى مراعاة مناهج رياض الأطفال لمعايير ومفاهيم التربية الصحية.

ملخص النتائج:

من خلال البحث الحالي الذي يهدف إلى التعرف على درجة مراعاة معايير التربية الصحية في محتوى منهج رياض الأطفال تم التوصل إلى النتائج التالية:

• محتوى منهج رياض الأطفال لا يراعي معايير التربية الصحية بشكلٍ كافٍ وبالتالي فهو لا يعطي مؤشراً إيجابياً لتحقيق أهداف التربية الصحية لدى أطفال الروضة، باعتبار أن ذلك المنهج يشكل عمادا أساسياً في النظام التعليمي، وإذا غابت تلك المعايير عن المنهج فلا نتوقع أن يشير إليها المعلم في معالجته وأنشطته إلا في حالات نادرة ومحدودة، والنتائج المذكورة تعطي دلالة عن غياب الوظيفية في منهج رياض الأطفال.

• بلغ عدد المعايير التي تم مراعاتها في محتوى منهج رياض الأطفال (13) معيار من مجمل معايير التربية الصحية التي تم إعدادها وعددها (64) معيار.

• عدم تضمين مجالات معايير التربية الصحية التالية بشكل تام (الصحة العقلية، الصحة الجنسية، الأمراض والوقاية منها، الأدوية والتعامل معها، العادات السيئة، الأمان والإسعافات الأولية).

مقترحات البحث:

في ضوء ما تم في البحث من إجراءات وما توصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. تفعيل تدريس مادة التربية الصحية في منهج رياض الأطفال وفي مراحل التعليم المختلفة.
2. يجب أن تكون معايير التربية الصحية بمثابة خط فكري واضح لدى مخططي المناهج، ومؤلفي الكتب الدراسية، وأن تكون موزعة بصورة متكاملة على موضوعات رياض الأطفال.
3. يجب تضمين مناهج رياض الأطفال مزيداً من المعايير الخاصة بالصحة والتي تركز على الجانب الوظيفي أكثر من كونها معلومات علمية.
4. استخدام المدخل الاندماجي والمدخل المستقل ومدخل الوحدات لتضمين القضايا الصحية في المنهج.

بحوث مقترحة :

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها والتوصيات التي طرحتها الباحثة من جهة واستكمالاً لهذا

البحث من جهة أخرى تقترح الباحثة إجراء بحوث حول ما يلي:

1. إجراء بحث تحليلي لمعرفة مدى تضمين مناهج رياض الأطفال على متطلبات التربية الصحية.
2. تحليل محتوى مناهج رياض الأطفال والمراحل التعليمية المختلفة في ضوء أهداف التربية الصحية.
3. تقويم مستوى التربية الصحية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
4. إجراء بحث عن دور مناهج رياض الأطفال بمراحل التعليم المختلفة في تنمية فهم الطلاب للمعايير ومتطلبات التربية الصحية.
5. التعرف على أثر الأنشطة الصفية وغير الصفية في تنمية مستوى التربية الصحية لدى أطفال الروضة.
6. إجراء بحث عن دور وسائل الإعلام في التوعية بمعايير التربية الصحية.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية:

1. ابو جادو، صالح ، (2019)، **علم النفس التربوي**، ط1. الإسكندرية، عالم الكتب.
2. أبو هولا، مفضي ؛ والبلوي، خالد طايع (2018). المفاهيم الصحية في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .***مجلة جامعة دمشق***،(2) 22 ،.240-197
3. البلوي، خالد طايع (2018). المفاهيم البيئية والصحية في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .**رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاردنية، عمان.
4. الجيهاني، فهد محمد (2019). تقويم منهج رياض الأطفال في ضوء متطلبات التربية الوقائية .**رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.
5. حسان، خديجة عبدالماجد (2017). التخطيط للتربية الصحية المدرسية لطالبات المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة** .جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
6. حسنين، حنان علي (2019). اهداف و مجالات التربية الصحية في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الاساسي بوزارة التربية و التعليم دراسة تحليلية نقدية .**المؤتمر العلمي الدولي الثالث، نحو استثمار افضل للرياضة المصرية والعربية**، مصر: الزقازيق.
7. الزغول، عماد عبدالرحيم) 2016 .(**مبادئ علم النفس التربوي**، ط2. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعيط، ص189.
8. زهران، أمل موسى (2016). مدى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمفاهيم التربية الصحية في كتب العلوم و في برنامج الصحة المدرسية العالمي المعاصر و اتجاهاتهم نحوها .**رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان.

9. (سليم، محمد صابر) 2017 .(**اتجاهات حديثة في تدريس العلوم** . القاهرة: بل برنت للطباعة.

10. السناني، سلوى عويض (2016). مدى تناول محتوى كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية للممارسات الصحية وواقع ممارسة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لها .**رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.

11. سوادي، فؤاد عبدالله (2017). فعالية وحدة مطورة في العلوم وفق متطلبات التربية الصحية في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب الصف الثاني الأبتدائي .**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة تشرين.

12. الشمراني، عبدالغني سعد (2015). مدى احتواء كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للبنين على أساسيات التربية الصحية .**رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

13. صالح، محمد صالح (2020). تطوير مناهج العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع .**رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، العريش، مصر.

14. الطناوي، عفت مصطفى (2001). دور مقررات العلوم في تحقيق الثقافة الصحية للتلاميذ بمراحل التعليم العام .**المؤتمر العلمى الخامس، التربية العلمية للمواطنة**، الاسكندرية: مصر.

15. عبده، ياسين سلمان محمد (2016). برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة .**رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة.

16. عزام ، فتيحة ، (2019).فلسفة ومناهج العلوم القانونية، المركز الأكاديمي للنشر، الإسكندرية.

17. العمري، علي بن صالح (2019). التربية الصحية في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين .**رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

18. المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج) 2000 .(**واقع التربية الصحية في مناهج المرحلة المتوسطة في دول الخليج**، الكويت.

19. النجيري، محمود (2020). دور المدرسة في التربية الصحية للنشء .**مجلة الوعي الإسلامي**، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، 37 (416)، 75 – 76.

20. نور الدين ، وداد عبدالسميع (2017). متطلبات التربية الوقائية في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية دراسة تقويمية .**مجلة كليات المعلمين**، العلوم التربوية، السعودية، 7 (2)، 133 – 177.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. A.(2010). ، S. perez-Fortis،Ulla Dies **Sociodemographic predictors of health behaviors in Mexican college students**. Oxford Journals: Health promotion international،1(25)،85-93.

2. ، F and Davou ، A. Bellisle، Steptoe، J.،Wardle ،P(1997). **Health dietary Practice Among European students** "**health Psychology**"، September، 15-16، PP. 443- 450.

تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في المدارس السورية

الدكتور: محمد مرزا♦

الملخص

يهدف البحث دراسة تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة (School-Based Management) في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين كدول رائدة في تطبيق هذ المدخل في الإدارة المدرسية، وامكانية الإفادة منها في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس السورية، والتعرف على مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، ومبادئها وعناصرها وميزاتها. وفي ضوء طبيعة مشكلة البحث استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن من خلال وصف مفهوم الإدارة الذاتية و تطبيقها في إدارة المدارس في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين وتحليلها تحليلاً مقارناً. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: (يتم تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا من خلال مجلس المدرسة .وفي إنكلترا تقوم الإدارة المحلية للمدرسة على مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في المدرسة من خلال مجلس المدرسة. وفي هونغ كونغ، الصين، يتم أيضاً تفويض السلطة لاتخاذ القرار للجنة إدارة المدرسة. واستناداً لنتائج البحث والتحليل المقارن لخبرة الدول الثلاث في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، قدم البحث عدة مقترحات لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس السورية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية في سورية – مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة –تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا –إنكلترا –هونغ كونغ، الصين.

♦كلية التربية -جامعة حماه

Applying School-based Management in some Developed Countries, and the possibility to Using it to Improve Syrian Schools

Mohammad Merza♦

Abstract

The study aims to shed light on the application of school-based management (SBM) in Australia, England, and Hong Kong (China) since they are pioneering countries in applying this approach. It also aims to take benefit from their experience in applying SBM in Syrian schools, understanding SBM concept, principles and characteristics. The study uses the comparative approach with its descriptive and analytical branches to describe SBM and the application of it in managing schools in Australia, England, and Hong Kong (China). Research findings demonstrate that SBM is applied by school councils in England and Australia. In England, the local management of school depends on a participatory decision- making process. In Hong Kong (China), school councils have also been given the power in decision-making at schools. The study provides some suggestions to apply SBM in Syrian basic education schools.

Key words: school management in Syria, school -based management concept, applying school-based management in Australia, England, and Hong Kong (China).

♦ Faculty of Education - Hama University.

1-المقدمة:

في العقدين الأخيرين من القرن العشرين اتجهت عدة دول إلى إصلاح نظمها التعليمية والاتجاه نحو تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في إنكلترا وأستراليا ونيوزيلندا وأجزاء من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وهونغ كونغ، الصين والبرتغال وغيرها، بحيث أُعطيت المدارس سلطة إدارة شؤونها التعليمية بنفسها وإدارة الموارد المالية المتاحة لها ومسؤوليات اتخاذ القرار التعليمي. (Bush, 2001, 39). وأصبحت لامركزية السلطة على المستوى المدرسي استراتيجية عالمية لإصلاح التعليم وتم تنفيذها لتعزيز مشاركة أولياء أمور الطلاب والمعلمين والمسؤولين والمدراء وأصحاب المصلحة في المجتمعات والمنظمات المحلية في إدارة المدرسة. تُعرف هذه الاستراتيجية باسم الإدارة الذاتية للمدرسة (School-Based Management). ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية لزيادة استقلالية المدرسة ومسؤوليتها ومساءلتها وذلك بهدف رفع جودة التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية. (Wiyono, 2017, 2 ; Isa& Mydin& Abdullah, 2020, 824). كما تم تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة بعد ذلك في الدول النامية في بدايات القرن الحادي والعشرين في اندونيسيا وماليزيا وإيران وغيرها (Isa& Mydin& Abdullah, 2020, 824) وما يزال هذا المدخل في الإدارة المدرسية، يحظى بالاهتمام من قبل نظم التعليم العالمية. وبينت دراسات عديدة فعالية استخدامه ودوره في زيادة فعالية التعليم وجودته في المدرسة، وتمكين المديرين في المدرسة والمعلمين وأولياء أمور الطلاب والمسؤولين عن التعليم في المشاركة في تحسين جودة التعليم في المدارس، وتحقيق العملية التعليمية أهدافها. (Aturupanea, 2020 ; Latorilla, 2012,.)

وبدأت سورية باتخاذ خطوات لإصلاح التعليم في المراحل المختلفة في فترة التسعينات من القرن العشرين بالاتجاه نحو اللامركزية في إدارة التعليم، ولكن ما زالت إدارة التعليم والإدارة المدرسية في المدارس في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي تتسم بالمركزية في سورية ولا تعطى إدارة المدارس سلطة إصدار القرارات وإنما تطبق التعليمات الوزارية والقرارات الوزارية (وزارة التربية، 2004، المادة 57). وبينت عدة دراسات أن تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس في سورية يتيح للمدارس المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي ويزيد

من دافعية المعلمين لتنفيذ القرارات لأنهم شاركوا في اتخاذها ويساهم في رفع جودة التعليم في المدارس والإنجاز التعليمي. (منصور، 2000، 5. وبدران، 2018، 3)

2- مشكلة البحث:

استطاعت سورية إلى حد ما تأمين التعليم لجميع الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي وفي المرحلة الثانوية وتسعى من خلال وضع المعايير التربوية الوطنية تحقيق الجودة في التعليم وتحسين المناهج الدراسية الوطنية ولكن مع هذا يكون تحصيل الطلاب إلى حد ما أقل من المستوى المطلوب في بعض المدارس. وقد بينت عدة دراسات تربوية أن الإدارة المدرسية في المدارس السورية تواجه عدة معوقات تؤثر في تحقيق أهدافها (منصور، 2000، بدران، 1988، حلاق، 2012، 160-161)، منها المركزية في الإدارة المدرسية التي لا تشجع المبادرة والمشاركة في حل المشكلات التعليمية ولا تمنح إدارة المدرسة سلطة اتخاذ القرار وتؤدي إلى الروتين في العمل والبيروقراطية في الإدارة، كما أن الإدارة المدرسية لا تطبق المداخل الحديثة في إدارتها للمدرسة ولا يُمنح مديرو المدارس التفويض لإصدار القرارات الضرورية لحل المشكلات التي تواجه العمل والتعليم في المدرسة. وقد دعا المؤتمر الوطني لتطوير التعليم، الذي عقد في دمشق في عام 2019، إلى تحسين الأداء الإداري في التعليم والجودة التعليمية في المدارس السورية، وهذا ينسجم مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث اتجهت دول كثيرة إلى إصلاح نظمها التعليمية من خلال تطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة كوسيلة لتحقيق التميز والمنافسة في التعليم على المستوى العالمي في ظل التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاقتصاد المعرفي. وقد أثبتت عدة دراسات فاعلية تطبيقها في تحسين التعليم في عدة دول متقدمة ونامية، في استراليا و إنكلترا و هونغ كونغ، الصين وغيرها من الدول. لأن الإدارة الذاتية للمدرسة تتيح تلبية الاحتياجات الحقيقية للمدرسة من خلال التخطيط، والتنظيم والتنفيذ وتلبية الاحتياجات الحقيقية بحيث تكون المدارس قادرة على أن تصبح مدارس مستقلة وفي الوقت نفسه تخضع للمساءلة من قبل وزارة التعليم والسلطات التعليمية المحلية. (Davies, 2011; Moradi, 2016; Paula Kwan, 2015، منصور، 2000، بدران، 2018، 55-56)

لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

كيف يمكن الإفادة من تطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة في كل من استراليا وإنكلترا و هونغ كونغ، الصين في تحسين الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس السورية؟

ويتفرع من هذا السؤال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1) ماهو مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في المدرسة، وما هي مبادئها وعناصرها وميزاتها؟
2) ما واقع الإدارة المدرسية في سورية في مرحلة التعليم الأساسي.
3) كيف يتم تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين؟
4) الدروس المستفادة من تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس السورية؟

3-أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في التعرف على الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيق هذا المدخل في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين كدول رائدة في تطبيق هذ المدخل في الإدارة المدرسية. والاستفادة من نتائج البحث من قبل المربين والمعلمين وصانعوا القرار التعليمي في سورية في تحسين الأداء الإداري في مرحلة التعليم الأساسي في المدراس السورية، والتنافس بين المدارس لرفع جودة التعليم فيها باتباع مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس السورية، وتشجيع المشاركة المجتمعية في التعليم في سورية لإعادة بناء المدارس وتصليح المتضرر منها جراء الحرب الكونية الظالمة على سورية منذ عام 2011.

4-أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

1) التعرف على مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، ومبادئها وعناصرها وميزاتها.
2) التعرف على الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

3) التعرف على خبرات ناجحة في عدة دول متقدمة في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين وإمكانية الإفادة منها في المدارس السورية في مرحلة التعليم الأساسي.

5-مصطلحات البحث:

يطلق على الإدارة الذاتية للمدرسة مسميات عديدة منها استقلالية المدرسة School Autonomy أو الإدارة الذاتية للمدرسة أو القائمة على المدرسة أو المتمركزة في المدرسة School-Based Management أو الإدارة في موقع المدرسة School-Site Management والإدارة المحلية للمدرسة Local Management School أو الميزانية المفوضة Delegated Budgeting وغيرها. و يقصد بها في هذا البحث أنها أحد أشكال اللامركزية في إدارة المدرسة حيث تمكن اتخاذ القرار التعليمي في المدرسة بالمشاركة من خلال تفويض السلطة لمدراء المدارس والمعلمين وفي بعض الأحيان لأولياء الطلاب والمجتمع، وبذلك تتحرر إدارة المدرسة من المركزية وتتمكن من إدارة المدرسة بشكل أفضل بحيث تبنى استراتيجيات تحسين المدرسة وتحسين التعليم وزيادة تحصيل الطلاب وتلبية طموحات وحاجات أولياء الطلاب وأصحاب المصلحة في التعليم. (Moradi, 2016, ; Isa, 2020, 824 وبدران 2018، 61 وسليمان، 1988، 280).

الدراسات السابقة:

6- الدراسات باللغة العربية:

6-1-1-حلاق، أحمد محمد (2012): المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية (دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق).

استهدفت الدراسة التعرف على أهمية المتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري تلك المدارس وإلى التعرف على مدى تحقق تلك المتطلبات على أرض الواقع. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة مؤلفة من

خمسين بنداً، وعالجت الفرضيات أهمية تلك المتطلبات. وقد توصلت الدراسة إلى أربعة متطلبات لتحقيق اللامركزية هي: معرفية وتنظيمية ومادية وبشرية، وكانت جميعها ذات أهمية كبيرة، ونسبة تحققها متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس.

6-1-2- دراسة عبد المجيد، ابتسام محمد (2019): مدارس الدعم بإنكلترا "نموذج لتطوير المدارس المصرية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية "رؤية مقترحة".

استهدفت الدراسة الاستفادة من نموذج مدارس الدعم بإنكلترا في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وذلك لوضع مجموعة من المقترحات لتطوير المدارس المصرية. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن بمدخليه الوصفي والتحليلي. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها، وجود عدة مشكلات تعيق تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مصر وتؤثر في جودة التعليم في المدارس، منها: (الافتقار إلى الرؤية والرسالة والتقويم الذاتي وخطة للتطوير في كل مدرسة ومحدودية منح الإدارة حرية التسيير الذاتي، وضعف كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتلبية متطلبات الإصلاح، والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة. وقدم البحث رؤية مقترحة لتطوير المدارس المصرية في ضوء نموذج مدارس الدعم بإنكلترا.

6—1-3-دراسة العمري، باسم بن صالح بن ظافر (2015): واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك

استهدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك والكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك، والصلاحيات الممنوحة للعاملين في المدارس لتطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك، وتوصلت الدراسة لمجموعة من المقترحات منها: أن تتولى إدارة المدرسة مسؤولية اختيار معلمي المدرسة والتعاقد مع المعلمين الجدد، و بناء الهيكل التنظيمي الذي يحقق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.

6-1-4- دراسة بدران، لمى محمد (2018): تفعيل القرار الإداري في ضوء الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الأساسي والثانوي في ريف دمشق.

استهدفت الدراسة تحديد درجة تفعيل القرار الإداري في ضوء الإدارة الذاتية لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي والثانوي في سورية، والتعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة

في صياغة القرار الإداري المناسب وعدم تنفيذه. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت على عدة نتائج منها: ضعف التعاون بين المدير والمعلمين وعدم تعاون أولياء الطلاب مع إدارة المدرسة، وعدم وجود الية لمساءلة المعلمين. والافتقار إلى الإبداع والمبادرة في العمل الإداري في المدرسة. ودعت إلى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس لتحقيق المدرسة أهدافها وتحسين التعليم.

6-1-5-نجار، يحيى محمد نادر و علي، عيسى (2021): واقع ممارسة الإدارة المدرسية الذاتية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظرهم.

استهدفت الدراسة الكشف عن واقع ممارسة الإدارة المدرسية الذاتية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن واقع ممارسة الإدارة الذاتية للمدرسة لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جاءت بدرجة متوسطة كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، وكانت لصالح الذكور ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6-2-الدراسات باللغة الإنكليزية:

6-2-1- دراسة (Davies, Arthur) ديفيز آرثر (2011): نظام الإدارة المحلية للمدارس في المملكة المتحدة -تحقيق التوازن الأمثل للمركزية واللامركزية في التعليم.

The System of Local Management of Schools in the UK- Achieving an Optimal Balance of Centralization and Decentralization in Education

استهدفت الدراسة التعرف على تجربة المملكة المتحدة في إدارة التعليم والجهود المبذولة لتحسين جودة التعليم وتوضيح استراتيجيات إصلاح التعليم والتحول من المركزية إلى اللامركزية، وبيان دور استقلالية المدرسة (الإدارة المحلية للمدارس) واختيار المدرسة في إدارة التعليم الحكومي، بالإضافة إلى توحيد المعايير ومساءلة المدرسة وأثر ذلك على حماس الطلاب للتعلم وجودة التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى عدة استنتاجات منها: كان الهدف من التحول في السلطة من وزارة التعليم

إلـى المـدارس، رفـع جـودة التعلـيم وتحسـينه وتوحيـد تـدريس المـنهج الدراسـي، وتطبيـق المساءلة المدرسية التعليمية لضمان اتقان جميع الطلاب محتوى المنهج الدراسي والحفاظ على الحماس للتعلم.

6-2-2-دراسة (Paula Kwan & Benjamin Yuet-man Li) باولا كوان وبنجامين يويت مان لي (2015): التمكين أم العائق؟ إدارة المدرسة في عصر الإدارة الذاتية للمدرسة في هونغ كونغ Empowerment or impediment? School governance in the school-based management era in Hong Kong

استهدفت الدراسة مناقشة العوامل السياقية (الثقافية) التي تؤثر في تنفيذ الإدارة الذاتية للمدرسة في هونغ كونغ، الصين، ويفحص تأثيرها على أصحاب المصلحة الرئيسين وهم: الحكومة والمديرين والمعلمين وأولياء الأمور في أعقاب الإصلاح. وقد تبين أنه على الرغم من أن الإدارة الذاتية للمدرسة تتيح مشاركة مختلف أصحاب المصلحة في الإدارة، و يؤدي بدوره إلى المساءلة والفعالية والكفاءة، إلا أن هذا التأثير لم يتحقق بعد في هونغ كونغ، الصين بسبب عدة عوامل تاريخية وثقافية تشكل عائقاً أمام تأثير جميع المشاركين في الإدارة الذاتية للمدرسة بسبب ظروف مجتمعية وإدارية.

6-2-3-دراسة (Saeid Moradi, Aliakbar Amin Beidokhti & Kourosh Fathi) سعيد مرادي وعلي أكبر أمين و باي دوختي (2016): مقارنة تطبيق الإدارة الذاتية في الدول المتقدمة في السياق التاريخي: من النظرية إلى التطبيق. Comparative Comparison of Implementing School-Based Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice.

استهدفت الدراسة إجراء دراسة تاريخية مقارنة لتنفيذ الإدارة الذاتية للمدرسة في عدة بلدان متقدمة هي: (استراليا وإنكلترا وإيران والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا وكندا). واستخدمت المنهج التاريخي المقارن، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: إن الإدارة الذاتية للمدرسة ليست هدفاً بحد ذاتها وإنما هي وسيلة لاتخاذ القرارات الحكيمة والاستقلالية في المدرسة والاستفادة من قدرات وإمكانيات جميع العاملين في المدرسة في إدارة المدرسة وحل مشكلاتها. وبينت أن البلدان المتقدمة مثل إنكلترا والمكسيك وأستراليا والولايات

المتحدة في إصلاحها للإدارة المدرسية واتباعها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة واللامركزية الإدارية من خلال تفويض السلطة الكاملة لمجالس إدارة المدارس، أدت إلى جودة الإدارة المدرسية.

6-2-4- دراسة (Riswanti Rini, Ridwan Ridwan, Ismu Sukamto, Hasan Hariri) رين ريسوانتي وآخرون (2019): الإدارة القائمة على المدرسة في إندونيسيا: صنع القرار، المشكلات و حل المشكلات. School-Based Management in Indonesia: Decision-Making, Problems, and Problem-Solving.

استهدفت الدراسة التعرف على كيفية صنع القرار و اتخاذه في الإدارة الذاتية للمدرسة في إندونيسيا والمشكلات التي تواجهها المدارس في تطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة وكيف يتم معالجة تلك المشاكل وحلها من خلال مجلس إدارة المدرسة ومساهمتها في وضع الأهداف وتحديد الرؤية والرسالة في المدرسة وإصلاح المباني والتدريس وتوزيع ميزانية المدرسة وغيرها من الإجراءات المدرسية. وتوصلت إلى عدة نتائج منها: عدم كفاية مشاركة أولياء الطلاب ونقص القدرة على اتخاذ القرار، ضعف التطوير المهني لمديري المدارس ومجالس المدارس، ونقص في التمويل وصعوبات في التكيف، وتداخل الأدوار المدرسية.

6-2-4- دراسة (Harsha Aturupane, Paul Glewwe, Tomoko Utsumi, Suzanne Wisniewski & Mari Shojo) هارشا أتوروبانيا وآخرون (2020): تأثير تطبيق برنامج الإدارة المتمركزة في المدرسة في سريلانكا على الممارسات التربوية للمعلمين وتعلم الطلاب: دليل من تجربة معاشة ذات شواهد. The Impact of SriLanka's School-Based Management Programme on Teachers' Pedagogical Practices and Student Learning: Evidence from a randomized.

استهدفت -الدراسة -دراسة فعالية تطبيق سياسة الإدارة الذاتية للمدرسة كأحد البرامج المتبعة في تحسين المدرسة في سيرلانكا. وتعد برامج تحسين المدرسة في سيرلانكا بنية إدارية جديدة تقدم التدريب وخدمات الدعم للمدارس لتحقيق عدة أهداف منها: تفويض

المدارس إصدار القرار بخصوص عدة أنشطة على مستوى المدرسة و زيادة مشاركة أولياء أمور الطلاب في المدرسة والمجتمع المحلي في إدارة المدرسة، و تركيز جهود المدرسة على جودة تعليم الطلاب في المدرسة. أظهرت نتائج الدراسة، حدوث تغييرات في سلوك المديرين والمعلمين في برامج تحسين المدارس، ولكن معظم السلوكيات التي تمت ملاحظتها لم تتغير. كما تبين عدم وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية مؤثرة على تعلم الطلاب كما تم قياسه من خلال الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختبار بعد تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.

6-2-5- دراسة عيسى، أنيليزا محمد و ميدين، الأمين وعبدالله، عبد الغني كنسان (2020): Isa, Anniliza Mohd and Mydin, Al-Amin and Abdullah, Abdul Ghani Kanesan تطبيقات الإدارة الذاتية للمدرسة في ماليزيا: مراجعة الدراسات السابقة School-Based Management (SBM) Practices in Malaysia: A Systematic Literature Review

استهدفت الدراسة إجراء مراجعة منهجية للدراسات التي تناولت مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة (SBM) في ماليزيا. وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على عدة أسئلة منها، كيف يتم تنفيذ الإدارة الذاتية للمدرسة في ماليزيا؟ وإلى أي مدى يشارك المدراء والمعلمون وأولياء الأمور والمجتمعات في الإدارة الذاتية للمدرسة في ماليزيا؟ وما هي المشكلات والتحديات التي تواجه المدارس في تنفيذ الإدارة الذاتية؟ وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أظهرت نتائج مراجعة الأدبيات التي استمرت عقداً من الزمن حول تنفيذ الإدارة الذاتية للمدرسة في ماليزيا وأن تنفيذها في ماليزيا كان عند مستوى معتدل وبينت الدراسة الحاجة إلى أداة معيارية لتقييم الإدارة الذاتية للمدرسة والاهتمام بالتطوير المهني للمديرين في عدة مجالات كالتربية والمساءلة والنزاهة.

6-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة كاتجاه معاصر في الإدارة المدرسية وبينت مدى ممارسة المدارس في التعليم العام لها في عدة دراسات عربية، حيث كانت تتعرف على تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. وتناولت دراسات غير عربية تطبيقها في دول متقدمة وغير متقدمة أسيوية

وغربية. وأشارت في نتائجها إلى توجه دول متعددة إلى تطبيقها والاهتمام باستقلالية المدرسة والاتجاه لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس الحكومية وذلك بهدف تحقيق جودة التعليم في نظم التعليم العالمية. وتبين ندرة في الدراسات التي تناولت تطبيق الإدارة الذاتية في بلدان أخرى للإفادة منها في سورية على حد علم البحث الحالي. وقد استفاد البحث من الدراسات السابقة في التعرف على مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيقها وعناصرها وميزاتها، والتعرف على أبرز اتجاهات تطوير الإدارة المدرسية في بعض نظم التعليم العالمية بالتحول في إدارة التعليم نحو اللامركزية في إدارة المدارس في التعليم الحكومي كاتجاه عالمي لتطوير ورفع جودة التعليم.

أولاً: الإطار النظري للبحث:

1-مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة:

هي نظام إداري يعتمد على الإدارة اللامركزية في إدارة المدرسة بحيث تصبح المدرسة مسؤولة عن اتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بإجراءات العمل في المدرسة فيما يتعلق بتحديد الأهداف والسياسات التعليمية والمناهج والمعايير والمسؤولية. (Caldwell, 2005, 1). وتعد الإدارة الذاتية للمدرسة أحد أشكال اللامركزية التعليمية وأحد التوجهات الحديثة التي تؤدي إلى التقليل من سيطرة السلطات المركزية على التعليم وإدارته، وتمكن اتخاذ القرار في المدرسة بالمشاركة من خلال تفويض السلطة لمدراء المدارس والمعلمين وفي بعض الأحيان لأولياء الطلاب والمجتمع، وبذلك تتحرر إدارة المدرسة من المركزية وتتمكن من إدارة المدرسة بشكل أفضل بحيث تبنى استراتيجيات تحسين المدرسة وتحسين التعليم وزيادة تحصيل الطلاب وتلبية طموحات وحاجات أولياء الطلاب وأصحاب المصلحة في التعليم (Sepace, 2016, 87; Wiyono, 2017, 1)، حسن، 2015، 55).

وتعمل الإدارة الذاتية للمدرسة كنموذج جديد لإصلاح إدارة التعليم ضمن حزمة الإصلاح التعليمي للحفاظ على التوازن في السلطات بين الحكومة والمدارس. بالإضافة إلى منح الاستقلالية للمدارس في اتخاذ القرار في نظام التعليم و يمكن تحديد مستوى اتخاذ القرار من خلال مدى استقلالية المدرسة لتكون قادرة على اتخاذ قرارات بشأن المناهج والموظفين وشؤون الطلاب وعمليات التخطيط الاستراتيجي. وبالتالي، يمكن تعريف

الإدارة الذاتية للمدرسة على أنها مسؤولية (مدير المدرسة) لممارسة استقلاليته في اتخاذ القرارات بشأن جميع الأمور المتعلقة بتنظيم المدرسة. وتشمل الإدارة، والمناهج الدراسية، والمناهج الدراسية المشتركة، وشؤون الطلاب، بمشاركة من الموظفين (المعلمين)، والعملاء (أولياء الأمور والطلاب)، والتعاون مع المجتمعات المحلية. (Isa, 2020, 824)

هذا وقد صنفت (Leithwood and Menzies) الإدارة الذاتية للمدرسة في عام 1988 إلى أربعة نماذج وهي: سلطة المدير للإدارة الذاتية للمدرسة، تكون سلطة اتخاذ القرار في هذا النموذج بيد مدير المدرسة، بحيث يكون مسؤولاً بالكامل عن توزيع مخصصات الميزانية في المدرسة والمناهج الدراسية والإدارة المهنية للإدارة الذاتية للمدرسة و تكون سلطة اتخاذ القرار في هذا النموذج للمعلمين، من خلال تحسين معرفة المعلمين باحتياجات الطلاب على مستوى الصف الدراسي وكذلك المدرسة و الإدارة المجتمعية للإدارة الذاتية للمدرسة وتكون سلطة اتخاذ القرار لأولياء الطلاب والمجتمع ونموذج التوازن في الإدارة للإدارة الذاتية للمدرسة، تكون سلطة اتخاذ القرار فيه بشكل متوازن بين مدير المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي. (Isa, 2020, 824).

2-المبادئ الأساسية للإدارة الذاتية للمدرسة:

- المشاركة في اتخاذ القرار: سلطة اتخاذ القرار له تأثير كبير على الإجراءات التنظيمية ورسم السياسات التعليمية والاتجاهات. و تستند فلسفة المشاركة في صناعة القرار التربوي على الإحساس بالمسؤولية من خلال تأسيس مجلس إدارة المدرسة الذي يمنح العاملين بها فرص المشاركة في إدارتها وبالتالي تولد الشعور بالرقابة الذاتية لديهم لإنجاز العمل على أفضل صورة.
- وضوح المعلومات وفهمها (الشفافية) من قبل المعلمين والعاملين في المدرسة يسهل قيامهم بممارسة أدوارهم بفعالية في التنظيم الإداري، بما فيها ذلك المعرفة التقنية للقيام بالمهمة أو تقديم الخدمة ومهارات التعامل مع الآخرين والمعرفة الإدارية والخبرة.
- معلومات حول أداء المنظمة (المساءلة) بما في ذلك إصدار تقارير عن نتائج الطلاب والخطط الاستراتيجية للمدرسة.

- الإيرادات والنفقات وإدارة الموارد المالية (الاستقلالية) وأداء مجلس إدارة المدرسة والمعلومات الاستراتيجية حول السياسة الأوسع والبيئة الاقتصادية، و المكافآت التي تمنح و تستند إلى أداء المنظمة و مساهمات العاملين فيها. (Sepace, 2016, 88)

3-عناصر الإدارة الذاتية للمدرسة:

- تحديد السلطات والمسؤوليات: تأليف لجنة أو مجلس إدارة المدرسة وتحديد مسؤولياتها وتحديد مدة عضوية المديرين وتحديد مسؤولياتهم والإجراءات اللازمة لمشاركة أصحاب المصلحة في صنع القرار في المدرسة.
- توسيع المشاركة: تمكين أصحاب المصلحة وإعطائهم الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرار بشأن وضع خطة عمل المدرسة وتقويم فعالية عملها.
- تطوير المهنية (الاحتراف) في المدرسة، من خلال تطوير إجراءات تقييم عمل المعلمين والموظفين وتدريب المعلمين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية. و بناء قدرات الإداريين والمعلمين و أولياء الأمور وكافة المشاركين في صناعة القرار وتأهيلهم لتحمل مسؤولية ضمان توفير البيئة المناسبة لعملية التعليم وإكساب الطلاب المهارات وأنماط السلوك والقيم التي تخدم مجتمعهم.
- وضع الأهداف وتحديدها: وضع أهداف المدرسة، وإعداد ميزانية المدرسة وإقرارها، ووضع خطة تطوير المدرسة، وإعداد التقارير المالية والتقرير السنوي عن عمل المدرسة.
- تقييم الفعالية: تقيم مدى التطور والتقدم في برامج المدرسة وإعداد تقارير تقييم المدرسة في نهاية العام الدراسي والمتابعة.
- تطوير الخصائص: إبراز الروح المعنوية السائدة لدى المعلمين والعاملين بعد اعتماد الإدارة الذاتية للمدرسة، وإبراز السمات المميزة التي تنفرد بها المدرسة وتطويرها، وتحسين ظروف تعليم الطلاب وتفعيل دور المرؤوسين وإتاحة الصلاحيات المختلفة بحيث يستطيع كل عضو في مجلس إدارة المدرسة من ممارسة دوره التنظيمي مع تمتع المؤسسة التعليمية بسلطات عديدة في كافة النواحي المتصلة بالعمل فيها. (العمري، 2015، 201-203) (Sepace, 2016, 89)

4- فوائد وميزات استخدام الإدارة الذاتية للمدرسة:

- المزيد من المدخلات والموارد من الآباء.
- استخدامات أكثر فاعلية للموارد لأن من يتخذون القرارات لكل مدرسة على دراية وثيقة مع احتياجاتها
- تعليم أفضل جودة نتيجة استخدام أكثر كفاءة وشفافية للموارد. وتكوين بيئة مدرسية تتصف بالمرونة حيث يشارك المجتمع في إدارتها، وزيادة مشاركة جميع أصحاب المصلحة المحليين في عملية صنع القرار، مما يؤدي إلى الزمالة في العلاقة في المدرسة، وزيادة الرضا لدى العاملين وتحسين أداء الطلاب نتيجة لانخفاض معدلات الرسوب والتسرب في المدرسة، وتحسين الإنجاز التعليمي. Mansor, 2018, 1624; Osorio, 2009, 6)

ثانياً: الإدارة المدرسية في سورية:

تعد وزارة التربية في سورية مسؤولة عن إدارة التعليم ما قبل الجامعي (باستثناء المدارس الثانوية الزراعية التابعة لوزارة الزراعة). وتميل إدارة نظام التعليم في سورية إلى اللامركزية الإدارية. ومع ذلك، لا تزال الإدارة المركزية مسؤولة عن التخطيط للتعليم والتوجيه العام بمساعدة السلطات المحلية (مديريات التربية في المحافظات)، والموجهين التربويين ومديري المدارس والمنظمات الشعبية والنقابات المهنية ذات الصلة. وتحدد وزارة التربية، السياسة التعليمية في سورية، استناداً إلى الخطة العامة للدولة، وهي مسؤولة عن تنفيذ الخطط التربوية من خلال مديريات التربية في المحافظات وبإشرافها وتوجيهها. (وزارة التربية في سورية، 2002، 15)

وتعدّ مديريات التربية في المحافظات مسؤولة عن إدارة التربية في المحافظات، وهي مسؤولة عن تنفيذ الخطط التعليمية في مجال عملها، وتأمين مستلزمات التعليم في مراحله المختلفة، من مبان مدرسية وكتب ومعلمين وعاملين ومستلزمات العملية التعليمية، بإشراف وزارة التربية. ويحق لمجالس المحافظات ومكاتبها التنفيذية فتح مدارس التعليم الأساسي العامة والفنية الجديدة، ودور الحضانة، ورياض أطفال، والنوادي المدرسية الصيفية. وهي مسؤولة عن تطبيق خطة التعليم الإلزامي، وتوفير الرعاية الصحية المدرسية، وتنفيذ الدورات التدريبية والندوات، ومنح التراخيص لفتح المدارس الخاصة.

وتتكون الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من مدير المدرسة ومن معاون المدير وأمين السر ومعاون أمين سر و المرشد الاجتماعي و المرشد النفسي و أمين المكتبة و أمين سر قاعة الحاسوب و أمين المخبر و الموجه الإداري (وزارة التربية، 2004 15-25)

ويعد مدير المدرسة مسؤولاً عن إدارة المدرسة و نظامها و تنفيذ القوانين و الأنظمة و التعليمات الوزارية فيما يخص التعليم ومراقبة دوام المعلمين والإداريين والإشراف على إجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة الدرسيّة ومتابعة صحة التلاميذ ضمن التوجيهات العامة لوزارة التربية وبإشرافها المباشر. ويتبين أن إدارة المدرسة لا تمنح أية صلاحية في اتخاذ القرار التربوي لحل المشكلات الإدارية التي تواجهها وإنما تنفذ القرارات الوزارية والتعليمات دون أية مشاركة في اتخاذها ولذلك تتصف الإدارة التعليمية في سورية بالمركزية. (نجار، 2021، 109)

ثالثاً: تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض الدول المتقدمة:

1-الإدارة الذاتية في استراليا:

تم اعتماد نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا باعتباره العنصر الأساسي في إدارة المدارس الحكومية في عام 1970. وبشكل رسمي في ولاية Queensland (كوينزلاند) في عام 1988 لمنح المزيد من الاستقلالية للمدارس في مهام إدارية متعددة، تشمل: إدارة الموارد، وتحديد مصادر التعليم وإدارتها والمساءلة المحلية، وقيادة المدارس ومراقبتها في مختلف الجوانب، وتقديم خدمات تعليمية مضمونة للطلاب إلى جانب الاستجابة لاحتياجات العاملين والطلاب فيها. وكان الهدف من هذه الخطة زيادة "كفاءة تعليم الطلاب". وقد أظهرت نتائج تطبيق هذا النموذج من الإدارة المدرسية بالاتجاه نحو استخدام اللامركزية الإدارية وزيادة دور مجالس إدارة المدرسة (School Councils) والسلطات التعليمية المحلية في زيادة كفاءة تعليم الطلاب وتحسين جودة التعليم وتفعيل دور المعلمين في المدرسة في تحسين نتائج تحصيل الطلاب. Bush, 2001, (40;Moradi, 2016, 194) وأثبت دراسة Gauwe. 2004, 6) (أنّ فعالية تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا اعتمدت بشكل أساس على المساءلة التي يشعر بها مجلس إدارة المدرسة والمدرسة تجاه المجتمع، بالإضافة إلى الضغط الذي يمارسه

المجتمع على المدرسة للتحسين المستمر للتعليم والاحتفاظ بجودة التعليم والمنافسة بين المدارس على الصعيد المحلية والدولي.

ويتكون مجلس المدرسة في استراليا من (الآباء والمعلمين و ممثلين عن المجتمع ومدير المدرسة وممثلين عن الطلاب) ويشكل ممثلي الآباء والمجتمع أغلبية في مجالس المدارس الأسترالية وبالتالي فإن الهيئات الإدارية فيها إداريين محترفين وأعضاء بارزين وعضو متخصص في التعليم. ويؤدي ذلك إلى تحقيق التوازن في تحقيق المصلحة العامة بطريقة تلبي احتياجات المدرسة. والتشريعات القانونية تضمن تحقيق التوازن بين المصالح داخل مجلس المدرسة، كما أنه يعتمد في بعض الأحيان على الظروف والمتغيرات المحلية والعلاقات الشخصية.

ويتم اختيار أعضاء مجالس المدرسة بالانتخاب في استراليا. وقد أثّر ذلك على طبيعة العلاقة بين المدرسة بحيث توسعت علاقة المدرسة من خلال المشاركة مع أولياء أمور الطلاب، ورجال الأعمال في التجارة والصناعة والخدمات الاجتماعية والوكالات في المجتمع المحلي. ويعمل مجلس إدارة المدرسة كصلة وصل بين المعلمين وإدارة المدرسة والمهتمين بشؤون التعليم في المجتمع. قد أنشأت وزارة التعليم في استراليا في معظم المدارس الأسترالية، خاصة في فيكتوريا، شبكات اتصال واسعة النطاق مع مجتمعات المدرسة، لتبادل المعلومات. تتضمن الرسائل الإخبارية والرسائل الخاصة الموجهة إلى أولياء الأمور من قبل المدير، والتقاريرومناقشة قضايا التعليم في الصحف المحلية ولوحات الإعلانات المدرسية و الآراء والمقترحات المقدمة حول بنود جدول الأعمال والمشاكل والقضايا التي تواجهها المدرسة. كما أن مجلس إدارة المدرسة يخضع للمراقبة والمساءلة أمام المجتمع ووزارة التعليم ويعتمد على المشاركة في حل مشكلات المدرسة. (Bush, 2001, 42-43 .)

1-1- صلاحيات مجالس إدارة المدارس في استراليا:

كان صنع القرار الذي يتم في المدرسة سمة من سمات المدارس الحكومية في استراليا منذ تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في عام 1976. كرس قانون المدارس الحكومية لعام 1976 مشاركة المجتمع في إدارة المدرسة من خلال إنشاء مجالس المدارس، حيث منحت سلطة تطوير المناهج الدراسية في المدرسة ومسؤوليات إدارة الموارد، وتقييم

الطلاب وطرق التدريس، وتقييم المعلمين والموظفين في المدرسة. وقد تم تعزيز السلطة الممنوحة للإدارة الذاتية للمدرسة في عام 1997حيث صارت مسؤولة عن ميزانية التعليم في المدرسة وعن جميع الشؤون المتعلقة بالمدرسة، كصيانة المبنى المدرسي والتنظيف في المدرسة و تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والصيانة الطارئة والدورية (الإلزامية) والطاقة والتعليم والنفقات في المدرسة مثل: تأمين مصادر التعليم ومستلزمات التعليم في الصفوف الدراسية والتطوير المهني للمعلمين. وأكثر من ذلك في الآونة الأخيرة، تم تفويض إشراك المعلمين في صنع القرار في المدرسة، وتحديد الأغراض التي من أجلها يتم توفير الأموال للمدرسة والموافقة على الميزانية والمحاسبة عن الأموال بما يتوافق مع التشريعات، وتقديم التقارير المالية عن النفقات للسلطات المحلية، وتقييم احتياجات المدرسة من وقت لآخر فيما يتعلق بتوفير المباني والمرافق والمعدات والأموال والمدرسين وغيرهم من الموظفين وتقديم توصيات إلى إدارة التعليم فيما يتعلق بتلبية تلك الاحتياجات. (ACT Department of Education and Training (2004), 16-17)

تفويض السلطة لمجلس إدارة المدرسة لإدارة المصادر البشرية والمادية، ويشمل على سبيل المثال: اختيار الموظفين وإعداد ميزانية المدرسة وتوزيعها واستخدامها بشكل كامل تقريباً

وفي نموذج الإدارة الذاتية في استراليا فإن المجتمع من خلال ممثليه في مجلس إدارة المدارس، يُمنح سلطات تشريعية هامة، مثل اختيار مدير المدرسة وتصميم المناهج الدراسية وإقرارها. ولكن مع ذلك يجب التأكيد أن منح مجلس إدارة المدارس الاستقلالية الإدارية مرتبطة إلى حد كبير بإطار عام من المساءلة القوية في بعض الحالات، حيث يتكون من توجيهات المنهج الدراسي، وإجراء الامتحانات الوطنية بشكل منتظم، ونشر نتائج الطلاب في المدرسة. (Gauwe. 2004, 2) وأشارت الدراسات أن (80%) من مديري المدارس الثانوية في استراليا كانوا راضين عن دورهم في ظل تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة (Kimber, 2011, 11)، وأن تطبيقها أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب (Gauwe. 2004, 7)

1-2-أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا:

تحسين النتائج التعليمية للطلاب من خلال تفويض إدارة المدرسة السلطة لاتخاذ القرار في المدرسة وإدارة الموارد واستخدامها بكفاءة لتلبية الاحتياجات المحلية في المستوى ا المدرسي وتقديم الخدمات في المدرسة بكفاءة عالية وضبط النفقات الإدارية العامة في المدرسة وفقاً لقوانين الضبط الاجتماعي وتأمين الفرصة لمجلس إدارة المدرسة اتخاذ القرار التعليمي محلياً في المدرسة والقدرة على زيادة الابتكار والإبداع والتجريب، وإزالة السيطرة البيروقراطية المركزية على المدارس. وإمكانية الادخار في المدرسة وزيادة أرباح الاستثمار. وتحقيق قدر أكبر من المساءلة في تحقيق المخرجات التعليمية. (ACT Department of Education and Training (2004), , 15-17)

2-الإدارة الذاتية للمدرسة في إنكلترا:

في إنكلترا، منذ الثمانينات من القرن العشرين، كانت المدارس الحكومية تُدار من قبل السلطات المحلية local authorities وقد تم التحول إلى تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في إنكلترا في البداية لأهداف مالية ولم تكن طريقة جديدة في الإدارة وكان يتم إجراؤها في بعض المدارس منذ عام 1994. حيث أحدث قانون الإصلاح التعليمي في إنكلترا 1998 تغييراً هائلاً في توزيع السلطات الممنوحة لوزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية وإدارة المدارس. ويركز دور السلطات المركزية في التعليم (وزارة التعليم) في إنكلترا بشكل رئيسي في صياغة الأهداف التعليمية في المدارس، وتحديد الأولويات ووضع أسس المساءلة التعليمة ووضع منهج دراسي موحد يسمى المنهج القومي National Curriculum يحقق الاحتياجات الوطنية في إطار التنافس في الاقتصاد العالمي. (Davies, 2011, 92-93).

ووفقاً لقانون عام 1988 أصبحت المدارس الحكومية أكثر استقلالية وتقلصت الفروق في جودة التعليم بين المدارس الحكومية والخاصة بعد تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة. حيث خصصت السلطات المحلية ميزانية واسعة للمدارس بحيث أصبحت تمتلك سلطة إدارة الميزانية في المدرسة وصرفها وفقاً للحاجات التعليمية. وقد فرض القانون تشكيل مجلس لإدارة المدرسة في كل مدرسة حكومية مكون من المديرين التنفيذيين والممثلين لأولياء الطلاب والمدرسين والسلطات التعليمية المحلية في العام 1988. وقد عرفت المدارس

الحكومية باسم المدارس المستقلة (Independent Schools) والتي كانت تدار من قبل لجنة تنفيذية في المدرسة مكونة من (10إلى 15) عضواً تشمل المدير وممثلين عن أولياء أمور الطلاب والمعلمين وخبراء في مجال التعليم والتربية. وقد أظهرت عدة دراسات استقصائية نجاح هذه التجربة في الإدارة في إنكلترا في زيادة نتائج تحصيل الطلاب وتحسين نجاحهم ونتائجهم وزيادة مساهمة أولياء الطلاب في المشاركة في صنع واتخاذ القرار المناسب في المدرسة وزيادة مساهمتهم في إدارة المدارس ورفع كفاءتها. (Moradi, 2016, 195;Cabardo, 2016, 82; Bush, 2001, 39)

2-1- مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في إنكلترا:

شجعت الحكومة في إنكلترا الاستقلالية على مستوى المدرسة من خلال إصدار التشريعات على المستوى القومي ومصطلح استقلالية المدرسة ((School Autonomy لم يستخدم على نطاق واسع في إنكلترا حيث يوجد أفضلية لاستخدام الإدارة المحلية للمدرسة (Local Management Schools)، ومعظم الدراسات التي تناولت الإدارة الذاتية للمدرسة أو استقلالية المدرسة في دول غربية وغيرها، تعادل مفهوم الإدارة المحلية للمدرسة في إنكلترا و يعني تفويض المدارس نفسها مسؤولية إدارة الجوانب المالية، مثل تفويض ميزانية المدرسة (أي المدرسة أصبحت مسؤولة عن توزيع الموارد المالية على البنود الأساسية للإنفاق)، وصرف مرتبات المعلمين، وإصلاح المرافق التعليمية، والخدمات الأخرى في المدرسة، والجوانب الأخرى من عمل المدرسة من قبل السلطات التعليمية المحلية حيث كانت من سلطات ومسؤولياتها قبل صدور قانون الإصلاح التعليمي عام 1988. (Davies, 2011, 93). ويتم إدارة المدرسة من قبل مجلس إدارة المدرسة School Governing Body التي لها سلطة الرقابة على الإنفاق على التعليم وتستعين بالمختصين لإجراء فحص دقيق لميزانية المدرسة، وتقديم تقرير شهري عنها للسلطات التعليمية المحلية. وقد حدد قانون عام 2002 تشكيل هيئة مجلس إدارة المدرسة وهي مسؤولة عن الأداء التعليمي في المدرسة وتوفير الخدمات التعليمية والاجتماعية، وتزويد السلطات التعليمية المحلية بالتقارير التعليمية عن أداء المدرسة وتأمين مستلزماتها. ويعمل مجلس إدارة المدرسة كجسر وصل بين المدرسة والمجتمع. (Bush, 2001, 43) وقد ارتبط مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة بما سمي في إنكلترا

بالتسجيل المفتوح Open Enrolment الذي يعني أن المدارس الحكومية ملزمة بتسجيل جميع الطلاب الراغبين في أية مدرسة. وتأمين الاختيار الواسع للآباء بين المدارس الحكومية ليسجلوا أبناءهم فيها. ولهم الحرية في الاختيار بين المدارس بناءً على نموذج الخدمة التعليمية المقدمة في المدارس. وكان هذا التحول نحو الإدارة المحلية للمدرسة في إنكلترا لأسباب سياسية باعتبار أن إنكلترا اعتبرت التعليم كسلعة أو منتج أو خدمة في ضوء الاتجاه العالمي نحو تطبيق الجودة في التعليم والمنافسة على الصعيد الدولي في التعليم. (Gauwe. 2004, 7)

2-3-أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في إنكلترا:

إعطاء الاستقلالية لمجلس إدارة المدرسة والتوازن بين المركزية واللامركزية في إدارة التعليم وتحقيق الأهداف الآتية: (حق أولياء الأمور والطلاب اختيار المدرسة وتحقيق المساواة التعليمية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب وتوفير التعليم المناسب لجميع الطلاب و تحقيق الجودة التعليمية (نتائج تحصيل الطلاب) ومساهمة التعليم في زيادة معدلات النمو الاقتصادي في إنكلترا وزيادة الإنتاج لتحقيق التنمية المستدامة وزيادة الحماس والالتزام لدى المديرين والمعلمين للعمل الإداري والتخلص من الرقابة البيروقراطية على التعليم وإحداث منافسة تعليمية بين المدارس لتحسين جودة التعليم وفقاً لمعايير محددة واستيعاب الطلاب ومساءلة المدارس للتأكد من إتقان الطلاب لأساسيات المنهج القومي. حيث تخضع إدارة المدرسة للمساءلة التعليمية أمام السلطات المحلية ووزارة التعليم، وملزمة بنشر نتائج الطلاب في الاختبارات التي تجرى للطلاب في نهاية كل مرحلة تعليمية من مراحل التعليم الإلزامي بالإضافة إلى أنها مطالبة بتقديم المعلومات التي تحدد إجراءات القبول في المدرسة، وسياستها، وتنظيمها الداخلي، والأساليب المتبعة للانضباط والنظام فيها، وتحميلها مسؤولية إدارة المدرسة، وإخضاعها لنظام المساءلة. (Davies, 2011, 97-98; Education &Skills Funding Agency, 2020, 1-6).

وتقوم الوزارة بإعداد قائمة سنوية فيها ترتيب كل مدرسة بناء على تلك النتائج السنوية. وبذلك يتمكن أولياء الطلاب من المفاضلة بين المدارس الجيدة وغير الجيدة بناء على

مستوى تحصيل الطلاب في كل مدرسة ونسبة الطلاب الذين حققوا المعايير التعليمية المقررة من قبل الوزارة لكل مرحلة تعليمية. (Davies, 2011, 92-93)

و يتصف هذا النظام الإداري بالشفافية والوضوح والمساءلة، والنزول بإصدار القرار والمشاركة في صنعه إلى المستوى الإجرائي (إدارة المدرسة)، وفي الوقت نفسه مراقبة المصادر المالية من قبل الوزارة مباشرة ومجالس إدارة المدارس.

يتبين من تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في إنكلترا الاتجاه لإعطاء الاستقلالية لإدارة المدرسة والتوزان بين المركزية واللامركزية، وإعطاء الحرية للطالب لاختيار المدرسة التي يدرس فيها. بالإضافة إلى وضع معايير محددة ومساءلة المدارس للتأكد من اتقان الطلاب للأساسيات في المناهج الدراسية من خلال اعتماد منهج دراسي موحد يحقق الاحتياجات الوطنية في إطار الاقتصاد العالمي. لذلك أصبحت المدارس الحكومية في إنكلترا أكثر استقلالية وتقلصت الفروق بين المدارس الحكومية والخاصة في جودة التعليم. وشجعت وزارة التعليم الاستقلالية على مستوى المدرسة من خلال إصدار التشريعات القانونية وتطبيق الإدارة المحلية للمدرسة Local Management Schools التي تعني استقلالية المدرسة في الإدارة.

وقد تم تنفيذ هذا الإجراء اعتباراً من شهر إبريل من عام 1990في إنكلترا، وصارت المدارس الحكومية تمول مباشرة من قبل وزارة التعليم والتشغيل بناء على عدد الطلاب المقبولين فيها، وأصبحت تتمتع بالإدارة الذاتية، والحرية في توزيع الموارد المالية التي تحصل عليها لتنفيذ خطة تطوير التعليم في المدرسة. وبذلك فإن ميزانية المدارس ومرتبات المعلمين، والموارد المالية والخدمات، تم تفويضها إلى مجالس إدارة المدارس وفقاً لهذا النظام الجديد، و أصبحت المدرسة ومجلس إدارتها ومديرها بناء عليه أيضاً تخضع للمساءلة أمام أولياء الطلاب ووزارة التربية والتشغيل وتطبيق المعايير التعليمية لتحقيق جودة تعليمية متميزة.

3- الإدارة الذاتية في هونغ كونغ، الصين:

عمدت هونغ كونغ، الصين في عام 1997 إلى تطوير النظام التعليمي فيها بعد انتهاء الاستعمار البريطاني لها. وصدر فيها تقرير لجنة التعليم (رقم 7)، الذي وضع الأساس للعديد من الإصلاحات التعليمية فيها، مثل الجودة والمساءلة والكفاءة والفعالية في

التعليم. واستجابة لتطبيق المساءلة التعليمية، اعتمدت الحكومة مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة المدرسية عام 2000 من خلال إنشاء هيئة الرقابة القانونية للإدارة الذاتية للمدرسة. وقد اقترحت الهيئة تشكيل لجنة لإدارة المدرسة school management committee) برئاسة مشرف المدرسة المعين من قبل مجلس رعاية المدرسة (School Sponsoring Bodies–) ويتكون من المدير و المعلمين وأولياء أمور الطلاب في المدرسة والخريجين وأعضاء مستقلين عن المجتمع المحلي كمشاركين في اتخاذ القرارات في المدرسة ويتم تأسيسه في كل مدرسة للإشراف على إدارتها. وفي عام 2005 عدلت الحكومة قانون التعليم بحيث أصبح يُطلب من جميع المدارس تأسيس لجنة إدارية مدمجة لتحل محل لجنة إدارة المدرسة السابقة خلال مدة أقصاها ست سنوات وذلك لتنفيذ نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة ((School–Based Management. وبناء على الإطار الجديد لتطبيق الحوكمة في إدارة المدرسة، أصبح مشرف المدرسة المعين من قبل هيئة الرقابة القانونية رئيساً للجنة المدرسية المدمجة وهو المسؤول عن إدارة المدرسة في هونغ كونغ، الصين. وتضم اللجنة ممثلين عن المعلمين وأولياء أمور الطلاب في المدرسة والخريجين بالإضافة إلى عضو مستقل واحد على الأقل من عامة الشعب، ومن المفترض ان يتم انتخابهم من الدوائر التي يمثلونها. (Professional Development and Training Division, 2019, 1)

3-1-مفهوم الإدارة الذاتية في هونغ كونغ، الصين:

هي إطار عمل إداري يمارس عمله في المدرسة ويهدف إلى تحقيق جودة تعليم الطلاب في المدارس، ويكون من خلال تفويض المدرسة ونقل سلطة اتخاذ القرار فيما يخص تعليم الطلاب في المدرسة إلى لجنة التعليم فيها وتفويضها إدارة الموارد المالية المتاحة وإعداد ميزانية التعليم في المدرسة وتوزيعها بشكل افضل لتلبية احتياجات الطلاب وأولويات تحسين التعليم. (Professional Development and Training Division, 2019, 1)

وارتبط مفهوم تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في هونغ كونغ، الصين بتطبيق المساءلة التعليمية منذ التسعينات، حيث أصبح يُطلب من جميع المدارس الحكومية تقديم تقرير سنوي عن أعمال المدرسة وأنشطتها وأدائها وبرامجها ونتائج تقويم طلابها. بالإضافة إلى

إجراء التقييم الذاتي السنوي للمدرسة والتدقيق الخارجي أو المراجعة الخارجية للمدرسة بناء على معايير الجودة المعتمدة من الوزارة ووفقاً لأربعة مؤشرات أو معايير حددتها الوزارة من خلال استبانات موجهة للمعلمين وأولياء الطلاب والطلاب أنفسهم لتقييم أداء المدرسة في الأبعاد الأربعة التي تشمل: التنظيم والإدارة والتعليم والتدريس والروح المعنوية للطلاب والعاملين في المدرسة وتقويم أداء الطلاب ونتائجهم العلمية. ولإنجاح هذه التجربة والتعرف على فعاليتها ومدى نجاحها طورت الوزارة نظم معلوماتية مطورة تتمكن من خلالها إجراء مقارنات بي المدارس جميعها من خلال إصدار تقرير إحصائي شامل يبين أداء الطلاب ونتائجهم في المرحلة الأساسية والثانوية. (Kwan, 2015. 320-322)

3-2-أهداف تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في هونغ كونغ، الصين:

يشمل تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في هونغ كونغ، الصين: من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

1) تبسيط الإجراءات الإدارية وتفويض المسؤوليات لإدارة المدرسة مثل: (مسؤوليات المعلمين والعاملين في المدرسة، وتوزيع الموارد، تصميم وتنفيذ المنهج الدراسي). تهدف تلك الإجراءات لتحقيق جودة التعليم في المدرسة بما يتناسب مع إمكاناتها وظروفها.
2) سياسات شؤون العاملين: تعطى المدارس السلطة في تعيين المعلمين الدائمين والمعلمين الوكلاء، وتأهيل المعلمين وزيادة قدراتهم المهنية، والموافقة على طلبات المعلمين لإنهاء عملهم. ويعد مدير المدرسة قائد المدرسة يعمل على تطوير كفايات المعلمين. وتعمل الحكومة على التطوير المهني المستمر للمديرين وزيادة كفاياتهم المهنية والتربوية والعلمية لمواجهة تحديات العولمة وعصر اقتصاد المعرفة، ووضع نظام للتقييم يتصف بالعدالة والمرونة والشفافية بحيث يقدم المعلومات الكافية عن التطوير المهني المستمر عن جودة أداء المعلمين والعاملين في المدرسة.
3) تخضع إدارة المدرسة للمساءلة أمام المجتمع عن تحسين التعلم ورفع معدلات تحصيل الطلاب في المدرسة وفقاً لمعايير الجودة التي تضعها الحكومة.

4) تدعم الحكومة اتخاذ القرارات في المدرسة بالمشاركة في إطار عمل مجلس إدارة المدرسة (مدير المدرسة والمعلمين واولياء أمور الطلاب والخريجين وممثلين عن المجتمع) في صنع القرار. هذا الإطار الجديد لعمل المدرسة يعزز الشفافية ومساءلة الإدارة المدرسة، ويمكن من تحسين عمل المدرسة وتحصيل الطلاب. (Education and Manpower Bureau, 2006, 5-6)

أ- وظائف لجنة إدارة المدرسة: Incorporated Management Committee

تحديد رؤية ورسالة المدرسة بحسب معايير وزارة التعليم والتخطيط للموارد البشرية والمالية المتاحة وإدارتها في المدرسة، والاستقلالية في إصدار القرارات التي تتعلق بشؤون الموظفين والعاملين في المدرسة وميزانية التعليم، وتصميم المنهج الدراسي وتنفيذه، تخطيط وإدارة الموارد المالية والبشرية المتاحة للمدرسة، متابعة نفيذ مهمات المدرسة، التأكد من تشجيع الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعليم وتحسين إنجازاتهم التعليمية، والتحسين الذاتي للمدرسة. وتخضع لجنة إدارة المدرسة للمساءلة أمام السكرتير الدائم للتعليم وأمام مجلس رعاية المدرسة. (Osorio, 2009, 9; Professional Development and Training Division, 2019, 8)

ب- سلطات لجنة إدارة المدرسة: Incorporated Management Committee

توظيف المعلمين والعاملين في المدرسة وفقاً لشروط وأحكام خدمة الموظفين. استخدام الأموال والأصول المملوكة لها والتصرف فيها بأمانة، وإدارة الأمور المالية في المدرسة والتقدم بطلب للحصول على منحة أو مساعدة للمدرسة وتلقي الهدايا أو التبرعات للمدرسة، وتعزيز العمل المدرسي. (Professional Development and Training Division, 2019, 9)

ت- وظائف مجلس رعاية المدرسة وسلطاتها: School Sponsoring Body

التأكد من تنفيذ المدرسة للمهمات الموكلة بها، والتأكد من جودة تعليم الطلاب في المدرسة، وتنفيذ خطة عمل المدرسة والتحسين المستمر للعمل في المدارس. ويعتمد تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس في هونغ كونغ، الصين إلى مبدأين أساسين هما: (تسعى

الإدارة الذاتية للمدرسة إلى تعزيز المرونة والاستقلالية في الإجراءات المدرسية التي تقوم بها، وإدارة الموارد المالية المتاحة لها وفقاً لاحتياجات طلابها. و تسعى الإدارة الذاتية للمدرسة إلى تعزيز الشفافية والمساءلة في عمل إدارة المدرسة وتزويدها أليات المشاركة في اتخاذ القرار بحيث يشارك في اتخاذها جميع أصحاب المصلحة في المدرسة (المعلمون والمدير والعاملين في المدرسة وأصحاب المصلحة وممثلين عن أولياء الطلاب والمجتمع المحلي. (Professional Development and Training Division, 2019, 1)

ثالثاً: التحليل المقارن لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين والاستفادة منها في سورية:

1-التحليل المقارن:

من خلال وصف تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين يمكن للدراسة أن تستنتج أوجه التشابه والاختلاف في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة كعمل إداري اتجهت استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين إلى تطبيقه بهدف تحقيق جودة تعليم الطلاب في المدارس، وذلك من خلال تفويض المدرسة ونقل سلطة اتخاذ القرار في المدرسة إلى مجلس إدارة المدرسة كما في استراليا وإلى مجلس أمناء المدرسة في إنكلترا وإلى لجنة التعليم في هونغ كونغ، الصين، وتفويضها إدارة الموارد المالية المتاحة وإعداد ميزانية التعليم في المدرسة وتوزيعها بشكل أفضل لتلبية احتياجات الطلاب وأولويات تحسين التعليم.

وعلى الرغم من تشابه الدوافع الأساسية لتطوير إدارة المدارس في الدول الثلاث وتطبيق الإدارة الذاتية فيها إلا أن ذلك يرتبط بظروفها المحلية. حيث سعت إنكلترا إلى إحداث تغيير جذري في إدارة التعليم فيها بعد عام 1988، وكان هذا التحول نحو الإدارة المحلية للمدرسة (الإدارة الذاتية للمدرسة) في إنكلترا لأسباب سياسية واقتصادية لأن إنكلترا اعتبرت التعليم كسلعة أو منتج أو خدمة في ضوء الاتجاه العالمي نحو تطبيق الجودة في التعليم والمنافسة على الصعيد الدولي في التعليم، وإعطاء المزيد من الاستقلالية لإدارة المدرسة. وذلك لتحقيق المساواة في توفير التعليم الإلزامي الحكومي الجيد لجميع الطلاب، وتضييق الفجوة في جودة التعليم بين المدارس الحكومية والخاصة. وكذلك

تحولت استراليا في إدارة التعليم من المركزية إلى اللامركزية، وأعطت المزيد من الاستقلالية لمجلس المدرسة و صلاحيات واسعة لمجلس المدرسة وأولياء الطلاب للمشاركة في اتخاذ القرار في المدرسة، وذلك لتحسين جودة التعليم. وفي وهونغ كونغ، الصين فإن تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة أدى إلى ربط نظام التعليم فيها بعصر جديد من تطوير التعليم وفقاً للاتجاهات التعليمية المعاصرة وذلك بهدف تحقيق النمو الشخصي للطلاب وإعداد قوى عاملة مؤهلة للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وزيادة قدرتها في المنافسة الاقتصادية على الصعيد الدولي. ((Professional Development and Training Division, 2019, 1

وتتشابه الدول الثلاث في تطبيق الإدارة الذاتية ومنح إدارة المدرسة الاستقلالية ارتبط إلى حد كبير بإطار عام من المساءلة التعليمية القوية كما في استراليا في تطبيق توجيهات المنهج الدراسي وإجراء الامتحانات ونشر نتائج الطلاب، وأصبحت المدارس في ظل ذلك مسؤولة بدرجة كبيرة أمام السلطات المحلية وفرض عليها ذاتياً مزيداً من الالتزام والمسؤولية عن رفع جودة التعليم أكثر من ذي قبل. وفي إنكلترا أصبحت إدارة المدرسة تخضع للمساءلة أمام أولياء الطلاب ووزارة التربية وتطبيق المعايير التعليمية لتحقيق جودة تعليمية متميزة ونشر نتائج الطلاب. وفي هونغ كونغ، الصين ارتبط تطبيق الإدارة الذاتية بدرجة كبيرة بتطبيق المساءلة التعليمية منذ التسعينات حيث أصبح يطلب من جميع المدارس الحكومية تقديم تقرير سنوي عن أعمال المدرسة وأنشطتها وأدائها وبرامجها ونتائج تقويم طلابها. بالإضافة إلى إجراء التقييم الذاتي السنوي للمدرسة والتدقيق الخارجي أو المراجعة الخارجية للمدرسة بناء على معايير الجودة المعتمدة من الوزارة التعليمية.

وتختلف الدول الثلاث بتاريخ البدء بتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة حيث بدأت استراليا بتطبيقه في عام 1970 وبشكل رسمي في بعض الولايات في عام 1988، وفي إنكلترا بعد صدور قانون الإصلاح التعليمي في عام 1988، وفي هونغ كونغ، الصين في عام 2000. وفيما يتعلق بأهداف تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة فإن أهدافها تتشابه إلى حد كبير حيث تهدف في استراليا إلى زيادة تحصيل الطلاب من خلال المزيد من الاستقلالية لمجلس إدارة المدرسة وزيادة المرونة ومساءلة المدارس. وفي إنكلترا تشكيل مجالس إدارة

المدارس وزيادة الاستقلال المالي للمدارس وزيادة دورها وفعاليتها، ومنحها تفويض سلطات أكثر وإعطاء أولياء الطلاب حرية اختيار المدرسة، و تحقيق المساواة التعليمية وتحقيق الجودة التعليمية، وزيادة حماس مديري المدارس ومجالس إدارة المدارس للعمل والتخلص من السيطرة البيروقراطية على المدارس، و تحفيز المدارس على تحسين التعليم فيها. وفي هونغ كونغ، الصين تحقيق جودة التعليم في المدرسة بما يتناسب مع إمكاناتها وظروفها، وزيادة مساهمة أولياء الطلاب في التعليم و التطوير المهني المستمر للمديرين وزيادة كفاياتهم المهنية والتربوية والعلمية، ووضع نظام للتقييم يتصف بالعدالة والمرونة والشفافية بحيث يقدم المعلومات الكافية عن التطوير المهني المستمر عن جودة أداء المعلمين والعاملين في المدرسة.

ولما كانت سياسات تطبيق استخدام نموذج الإدارة الذاتية تختلف من دولة إلى أخرى، ولها نماذج متعددة وتختلف من دولة إلى أخرى كما سبق ذكره (انظر ص 6–7 من البحث)، فإن استراليا و إنكلترا وهونغ كونغ، الصين تختلف إلى حدما في تطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة. حيث تبين أن استراليا تطبق النموذج المتوازن في السيطرة الإدارية في المدرسة وذلك من قبل كل من المهنين التربويين (مدراء المدرسة والمعلمين) ومن أولياء الطلاب بشكل متوازن، و يتم تفويض السلطة لمجلس إدارة المدرسة في إدارة الموارد المالية والبشرية، مثل اختيار الموظفين وميزانية المدرسة وتوزيعها، وتمنح أولياء أمور الطلاب والمجتمع سلطات تشريعية هامة مثل اختيار المديرين وتصميم المناهج الدراسية وإقرارها. وفي إنكلترا يم تفويض المدارس ميزانية المدرسة (توزيع الموارد المالية على البنود الأساسية للإنفاق)، وصرف مرتبات المعلمين، وإصلاح المرافق التعليمية، والخدمات الأخرى في المدرسة، والجوانب الأخرى من عمل المدرسة. في حين يتم تصميم وإقرار تدريس المنهج القومي في مرحلة التعليم الإلزامي من قبل وزارة التعليم على المستوى المركزي. و تتشابه استراليا مع هونغ كونغ، الصين حيث يتم تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في هونغ كونغ، الصين بالمشاركة في اتخاذ القرار بحيث يشارك في اتخاذها جميع أصحاب المصلحة في المدرسة (المعلمون والمدير والعاملين في المدرسة وأصحاب المصلحة وممثلين عن أولياء الطلاب والمجتمع المحلي).

وبشكل موجز وعام، فإن لتطبيق الإدارة الذاتية في الدول الثلاث عدة إيجابيات منها: (تحقيق الديمقراطية في إدارة المدرسة من خلال السماح للمعلمين وأولياء الطلاب وأصحاب المصلحة في المدرسة باتخاذ القرار في شؤون التعليم والواقعية لأن اتخاذ القرار في المدرسة يساهم في حل المشكلات الفعلية في المدرسة والتقليل من البيروقراطية في المدرسة بالإضافة إلى ذلك المساءلة الشديدة والمسؤولية). وتبين من البحث أن تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في الدول الثلاث باعتبارها من الدول الرائدة في ذلك وتتميز نماذجها بالقوة وتتشابه نماذجها في الملامح العامة لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، حيث نجد في استراليا تهدف إلى زيادة تحصيل الطلاب، وزيادة مساهمة المجالس في اتخاذ القرار، وزيادة كفاءة المعلمين و ودورهم، وفي إنكلترا تحديد وشرح السلطات الممنوحة وإعادة بناء وحدات صنع القرار، وزيادة مساهمة أولياء الطلاب في اتخاذ القرار وفي هونغ كونغ، الصين تدعم الحكومة اتخاذ القرارات في المدرسة بالمشاركة في إطار عمل لجنة إدارة المدرسة لزيادة تحصيل الطلاب. انظر جدول (1) في الملحق (1).

2-نحو تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في سورية بالاستفادة من خبرة تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا وإنكلترا وهونغ كونغ، الصين:

من خلال الدراسة التحليلية للإدارة الذاتية للمدرسة في استراليا و إنكلترا وهونغ كونغ، الصين والتعرف على أوجه الشبة الاختلاف فيما بينها، توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات قد تفيد في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس السورية على النحو الآتي:

– إصدار القوانين لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة لتحسين الأداء الإداري على المستوى الإجرائي المدرسي لأن جودة التعليم تعتمد على طريقة إدارة المدارس أكثر من توفر المصادر البشرية والمادية المتاحة على أهميتها، وقدرة المدرسة على تحسين التعليم كما تبين من البحث أن تحسين الإنجاز التعليمي في المدرسة مرتبط بجودة الإدارة المدرسية والمهارات التي يكتسبها مدير المدرسة عند تطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة.

– توفير الظروف التنظيمية والقانونية المناسبة لتوفير شروط نجاح الإدارة الذاتية للمدرسة، وخاصة فيما يتعلق بتأليف مجلس إدارة المدرسة وتحديد عدد أعضائها وصلاحياتها والسلطات الممنوحة لها، وتدريب المديرين والمعلمين على اكتساب مهارات

وضع الأهداف والتخطيط ووضع الميزانية وصنع القرارات والعمل بروح الفريق، وتدريبهم على ممارسة أدوارهم ومسؤولياتهم الجديدة.

–تشجيع أولياء الطلاب على المشاركة في عضوية مجلس إدارة المدرسة والمشاركة في اتخاذ القرار داخل المدرسة.

– عند رسم السياسات التعليمية من وزارة التربية الأخذ بعين الاعتبار استقلالية المدارس من الناحية المالية وزيادة مواردها المالية ذاتياً ولكن ضمن إطار قانوني محدد يخضع للمساءلة.

–نشر وإعلان نتائج الطلاب في المدرسة ووضوح إجراءات التقييم، ونشر تقارير عمل مجلس إدارة المدرسة والاستفادة من التقدم التكنولوجي والاتصالات الموجودة حالياً للتواصل المستمر بين أولياء الطلاب والمعلمين والمديرين والكفاءات العلمية والإدارية في البيئة المحيطة بالمدرسة.

–تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس.

– إنشاء نظام للمساءلة والمحاسبة للتأكد من أن المدارس تستخدم الموارد المتاحة لها بشك جيد ويساهم في تحسين التعليم وإن نجاح وفعالية تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة يعتمد على المساءلة التي تشعر بها إدارة المدرسة تجاه المجتمع بالإضافة إلى الضغط الذي يمارسه المجتمع على المدرسة.

–تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس بالتدريج، ودعم المدارس الأضعف والتي تحتاج إلى دعم أكثر للوصول إلى الاستقلالية.

– إنشاء مجموعة اتصال بين المديرين لتبادل النقاش والمعلومات بين مديري المدارس.

–تطوير فرص التطوير المهني للمديرين والمعلمين، وتعزيز التدريب أثناء الخدمة.

–تحسين إجراءات التوظيف واختيار المديرين والمعلمين.

– عند التحول إلى تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة ينبغي التغلب على العقبات التي قد تعترض التنفيذ، حيث يستفيد من التطبيق مدير المدرسة وأولياء الطلاب والمجتمع، لذلك فإن نقل المسؤوليات وتفويض السلطة لمجلس إدارة المدرسة قد يواجه بعض التحديات والعقبات.

– تعزيز ثقافة الاهتمام وتشجيع الإدارة الذاتية للمدرسة لدى المعلمين والمديرين وصانعي السياسات التعليمية وأولياء الطلاب والمجتمع لدعم الأدوار الجديدة للمديرين.
– دعم المدارس في المناطق الريفية والبعيدة عن مراكز المدن.
– حل مشكلات التمويل والتوظيف عند تطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن عبئاً جديداً يضاف إلى عمل مدير المدرسة من خلال زيادة عبء العمل الإداري والتنظيمي.

ملاحق البحث:

الملحق (1) يتضمن:

جدول (1) يبين الملامح الأساسية لتطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة في كل من استراليا وإنكلترا هونغ كونغ، الصين:

	استراليا	إنكلترا	هونغ كونغ، الصين
دور الإدارة	مجلس إدارة المدرسة Council School	مجلس أمناء إدارة المدرسة	تشكيل لجنة إدارة المدرسة ومجلس رعاية المدرسة School Sponsoring Body
الهدف	زيادة تحصيل الطلاب من خلال المزيد من الاستقلالية لمجلس إدارة المدرسة وزيادة المرونة و مساءلة المدارس	تشكيل مجالس إدارة المدارس وزيادة الاستقلال المالي للمدارس وزيادة دورها فعاليتها، ومنحها تفويض سلطات أكثر.	تحقيق جودة التعليم في المدرسة بما يتناسب مع إمكاناتها وظروفها. زيادة مساهمة أولياء الطلاب في التعليم.
نقاط القوة	زيادة إنتاجية الطلاب،	تحديد وشرح السلطات،	دعم الحكومة اتخاذ القرارات في المدرسة بالمشاركة في

	زيادة مساهمة المجالس في اتخاذ القرار، وزيادة كفاءة المعلمين و ودورهم	إعادة بناء وحدات صنع القرار، زيادة مساهمة أولياء الطلاب في اتخاذ القرار.	إطار عمل مجلس إدارة المدرسة. زيادة تحصيل الطلاب.

المراجع:

1 المراجع باللغة العربية:

1) لينا، حسن (2015): تصور مقترح لتطبيق الإدارة اللامركزية في مؤسسات رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

2) عبد المجيد، ابتسام محمد (2019): : مدارس الدعم بإنكترا "نموذج لتطوير المدارس المصرية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية "رؤية مقترحة"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 11، العدد2.

3) العمري، باسم بن صالح بن ظافر (2015): واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السادس عشر.

4) بدران، لمى محمد (2018): تفعيل القرار الإداري في ضوء الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الأساسي والثانوي في ريف دمشق، كلية التربية جامعة دمشق.

5) سليمان، نجدة إبراهيم (1998)، الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة، العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد العاشر.

6) حلاق، أحمد محمد (2012): المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية (دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق)، مجلة جامعة دمشق - المجلد - 28 العدد الثاني.

7) نجار، يحيى محمد نادر وعلي، عيسى (2021): واقع ممارسة الإدارة المدرسية الذاتية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظرهم، مجلة جامعة دمشق – المجلد – 37 العدد الثالث.

8) وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، (2004): النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وزارة التربية، دمشق.

9) وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، 2001 - 2002).

المراجع باللغة الإنكليزية:

1) ACT Department of Education andTraining (2004), Report on Evaluation of School Based Management, Hugh Watson Consulting, in https: //www. education. act. gov. au/?a=17982

2) Aturupanea, Harsha & Glewweb, Paul & Utsumic, Tomoko & Wisniewskid Suzanne and Shojoe Mari (2020): The Impact of Sri Lanka's School-Based Management Programme on Teachers' Pedagogical Practices and Student Learning: Evidence from a randomised Controlled Trial, Journal Of Development Effectiveness, https: //doi. org/10. 1080/19439342. 2022. 2029540

3) Bush, Tony& Gamage, David (2001): Models of self-governance in schools: Australia and the United Kingdom, The International Journal of Educational Management, 15/1, pp. 39-44.

4) Caldwell, Brian J. , (2005): School-based Management, education policy series, Unesco, The International Academy of Education.

5) Davies, Arthur (2011): The System of Local Management of Schools in the UK -Achieving an Optimal Balance of

Centralization and Decentralization in Education, Postmodern Openings, Year 2, No. 5, Vol. 5, March.

6) Education and Manpower Bureau, (2006) School-based Management, in https: //www. edb. gov. hk/attachment/en/sch-admin/sbm/sbm-forms-references/emb_en_leaflet. pdf.

7) Grauwe, A. De (2004): School-based management: does it improve quality?unesco.

8) Isa, Anniliza Mohd & Mydin, Al-Amin & Abdullah, Abdul Ghani Kanesan (2020) School-Based Management (SBM) Practices in Malaysia: A Systematic Literature Review, Vol. 10, No. 9, 2020, Pg. 822 – 838.

9) Kimber, Megan& Ehrich, Lisa C. (2011): the democratic deficit and school based management in Australia, Journal of Educational Administration, 49 (2), pp. 179-199.

10) Latorilla, Elizabeth O. (2012): School-based Management Implementation: Using the Lenses of the Schools' SBM Practices and School Leaders' Views toward Its Reinforcement

11) Mansor, Azlin Norhaini& Suliman, Ashairi (2018): The practice of school based management: special reference to Malaysian clusters schools and UK autonomous schools, Journal of Adv Research in Dynamical & Control Systems, Vol. 10, 02-Special Issue, 2018, pp-1618 -1626 IN https: //www. researchgate. net/publication/327952920

12) Moradi, Saeid& Aliakbar Amin Beidokhti & Kourosh Fathi (2016): Comparative Comparison of Implementing School-Based

Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice, - Education Studies; Vol. 9, No. 9; 2016, Published by Canadian Center of Science and Education.

13) Osorio, Felipe Barrera and Patrinos, Harry Anthony (2009): Decentralized Decision-Making in Schools- The Theory and Evidence on School-Based Management, The World Bank.

14) Professional Evelopment and Training Division (2019): Introduction to School-based Management, in https: //www. edb. gov.hk/attachment/en/sch-admin/sbm/essential-knowledge-of-sbm/Introduction_SBM_2019sep_eng. pdf

15) Rini, Riswanti & Ridwan, Ridwan & Sukamto &Ismu & Hariri Hasan (2019): School-Based Management in Indonesia: Decision-Making, Problems, and Problem-Solving Strategy, , Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 42.

16) Sepace, Yadollah Mehralizadeh Hossain and Atashfeshan Atashfeshan (2016): Globalization and Decentralization of Management: A Study of the Feasibility of Application of School-Based Management in Iran's Secondary Schools.

17) Wiyono, Bambang Budi, (2017) The Effect of School Based Management Implementation on The Education Quality, Advanced Science Letters Vol. y, xxxx-xxxx, Copyright American Scientific Publishers.