مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 31

1445 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

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

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في أنشطة رياض الأطفال من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في رياض الأطفال الخاصة في مدينة اللاذقية)	سمر درويش د. مطيعة أحمد	48-11
الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء القيادة الرقمية	محمد معاذ الشمالي د. سمية منصور	98- 49
أساليب الإدارة الصفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي " دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية"	د. غسان بركات د. مهند مبيض نسرين محمد	130-99
أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية بعض أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي	د. هبه سعد الدين	174-131

واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في أنشطة رياض الأطفال من وجهة نظرهن

(دراسة ميدانية في رياض الأطفال الخاصة في مدينة اللاذقية)

إعداد الطالبة : سمر درويش

كلية التربية – جامعة تشرين

إشـــــراف : الدكتورة مطيعة أحمد

أستاذ مساعد في كليّة التّربية – جامعة تشرين

ملخص

يهدف البحث الحالي تعرف واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة رياض الأطفال من وجهة نظرهن، وقد تكونت عينة البحث من (110) مربية من مربيات رياض الأطفال الخاصة في مدينة اللاذقية للعام الدراسي 2023/2022. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة بحث، تكونت من (23) بنداً، حيث صممت من قبلها وحكمت من قبل مجموعة من المتخصصين، وتم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية شملت (40) مربية روضة من خارج عينة البحث، من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ (0.896)، و(0.941) حسب معامل غوتمان.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

إن واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض جاء بدرجة مرتفعة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من مربيات رياض الأطفال حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض يعزى لمتغير المؤهل العلمي للمربية، كما لا توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من مربيات رياض الأطفال حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض يعزى لعدد سنوات الخبرة للمربية.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال ، مربية رياض الأطفال، منهج مونتيسوري، مبادئ مونتيسوري، الأنشطة، طفل الروضة.

The Really of using kindergarten educators to the Montessori Principles in kindergarten Art from the point of view of them

(A field study in Private Kindergarten Institutions at Lattakia city)

Abstract

The current research aims to know the reality of the use of kindergarten nannies of Montessori principles in the application of kindergarten activities from their point of view. The research sample consisted of (110) nannies from private kindergartens in Latakia for the academic year 2022/2023. The researcher adopted the descriptive approach, and used the questionnaire as a research tool, as it was designed by her and judged by a group of specialists**.** Its stability was confirmed by applying it to a survey sample that included (40) kindergarten teachers from outside the research sample, by calculating the alpha-crown Bach coefficient, which amounted to (0.896) and (0.941) at cuttman.

Among the most important findings of the research:

-The fact that kindergarten educators use Montessori principles in kindergarten activities came to a high degree.

- There are no statistically significant differences between

the mean scores of the research sample of kindergarten educators about the reality of their use of Montessori principles in the activities of Riyadh, due to the educational qualification variable, also there are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample of kindergarten educators about the reality of their use of Montessori principles in kindergarten activities due to the number of years of experience of the educator.

Key words: **Kindergarten**, **Kindergarten nanny,** ,**Montessori principles, Montessori method, activities, Kindergarten child.**

مقدمة البحث:

لقد ظهرت العديد من النّظريات التّربويّة الحديثة، والبحوث الميدانية التي أُجريت على مختلف البيئات، أكدت على أهميّة تفعيل دور الحواس لدى الطّلبة مما يساعد على بقاء المعلومات في الذّاكرة لفترة أطول، ومن أوائل التربويين الذين اهتمّوا بتحسين بيئة التّعلم ماريا منتسوري (Montessori) إذ دعت من خلال نظريّتها إلى تنمية قدرات الطّفل الذاتية فرأت أن يُعطى الطفل الحريّة ليمارس نشاطه بشكل طبيعي، وأن يختار العمل الذي يريد القيام به، وذلك حسب رغباته وقدراته وميوله.

والأنشطة التربوية تعد أحد الوسائل التي يسلكها المعلمون مع طلبتهم في تعلم المواد المختلفة، والتي لا بد أن تكون متلازمة مع الأهداف العامة والمحتوى التعليمي لتلك المواد، وتنوّع المعلمين في أنشطتهم يشير إلى الأهميّة التي تمثّلها في إكساب الطلبة مهارات متنوّعة تصقل جوانب متعدّدة في سلوكهم، كما أن الأنشطة القائمة على استخدام الحواس تنمّي القدرات الحسيّة لدى الطلبة وتكسبهم معارف ومهارات متنوّعة بشكل أعمق (Isaacs, 2015, 125). فالأنشطة تعد الأطر التي يتم فيها تقديم الخبرات الروحية والمعرفية والعاطفية والمهارية والحركية والاجتماعية، والتي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للطفل وهي في مجموعها تشكل مكونات المنهج ومحتواه، وعلى جودتها يكون نجاح العملية التعليمية، ولابد للنشاط أن يحقق الدافع لممارسته، ولا يتم ذلك إلا إذا كان النشاط ملائمًا لقدرات الأطفال واستعداداتهم، ومشتقًا من بيئة وحياة الطفل (يوسف، 2005، 224).

ويعد مدخل المنتسوري أحد المداخل التي تعنى بتعليم الأطفال باستخدام المحسوسات، ومن هنا يمكن وصفه على أنه نظام تعليمي قائم على استخدام الحواس وملاحظة الأطفال وتنمية العلاقة بين المعلم والطفل والبيئة والتفاعل بين المكونات الثلاثة.

وتختلف بيئة منتسوري عن البيئة في الغرفة الصفية في المدارس السائدة، فهي تتصف بأنها بيئة جاذبة ومشوقة للأطفال لما تتضمنه من أجهزة تعليمية جاهزة في رفوف الأركان المختلفة، وأنشطة تعليمية تعكس جميع جوانب نمو الطفل، وتلبي حاجات الأطفال وميولهم (الروسان، 2006، 175).

فبيئة المونيسوري تسعى إلى تنمية قدرات الطّفل الذاتية فرأت أن يُعطى الطفل الحريّة ليمارس نشاطه بشكل طبيعي، وأن يختار العمل الذي يريد القيام به، وذلك حسب رغباته وقدراته وميوله؛ إيمانا ً منها أنّ الطفل قادر على اكتشاف العالم من حوله، من خلال امتلاكه لطاقات كامنة يمكنه تطويرها بممارسة أنشطة ممتعة ومسليّة، مستخدمًا الحواسّ في بيئة آمنة، دون خوف من عقاب أو طمع في ثواب (مصطفى والهاشمي، 2017، 10).

وبما أن مرحلة الطفولة مرحلة مهمة جداً إذ تسمى" بالمرحلة الحرجة" لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته واستعداده للتعلم. فهي مرحلة تتشكل خلالها القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الاستقلال الذاتي وحب العمل والإنجاز والتعاون واحترام الآخرين (محسن، 2004). فالتربية في رياض الأطفال ينبغي أن تهدف إلى بث مجموعة من المفاهيم والمبادئ والقيم إلى نفس الطفل، بحيث يتعلم عن طريقها أنماط السلوك المناسب، فالطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى بيئة تعليمية مناسبة وألعاب وأدوات مختلفة، فيكون مستعدا ًإلى التخمين والاكتشاف والتجريب، ويتميز بتفاعله النشط مع المثيرات الحسية التي تثير انتباهه وتنمي نشاطه العقلي (الهاشمي ومصطفى، 2017، 58).

ويقع على عاتق مؤسسات رياض الأطفال المسؤولية في إعداد بيئة ملائمة تتماشى مع حاجة الطفل في تطبيق أنشطة تحاكي بيئته وطبيعة نموه في هذه المرحلة العمرية. ويكون ذلك بوجود مربيات واعيات بأهداف تكون القدوة والمثال النموذجي

لأطفالها لأنها تؤثر في سلوكهم وتفكيرهم ومن العوامل المؤثرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية.

والعمل الذي تقوم به مربيات رياض الأطفال ليس عملاً تعليمياً فقط بل هو توجبه ورعاية مستمرة باستمرار وجود الطفل في الروضة، إذ يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى توفير المناخ الملائم الذي يكشف عن قدراته ويساعده على التفكير المنظم الهادف (البيشي، 2008، 50).

نظراً لأهمية هذه المرحلة العمرية في تشكيل شخصية الطفل وأهمية الدور التربوي الذي تقوم به مؤسسات رياض الأطفال في تنمية نواحي النمو المختلفة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وقع اختيار الباحثة على هذه المؤسسات التعليمية لمعرفة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن.

مشكلة البحث

انطلاقاً من أهمية مرحلة رياض الأطفال وحاجة الطفل في هذه المرحلة إلى بيئة تعليمية مناسبة وألعاب وأدوات مختلفة، حيث يكون مستعداً إلى التخمين والاكتشاف والتجريب، ويتميز بتفاعله النشط مع المثيرات الحسية التي تثير انتباهه وتنمي نشاطه العقلي، يقع على عاتق مؤسسات رياض الأطفال المسؤولية في إعداد بيئة ملائمة تتماشى مع حاجة الطفل في تطبيق أنشطة تحاكي بيئته وطبيعة نموه في هذه المرحلة العمرية.

فالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والخبرات التي يكتسبها الطفل من خلال استخدام عدد أكبر من الحواسّ هو الأنجح والأكثر فعاليّة وديمومة، ومن أوائل التربويين الذين اهتمّوا بتحسين بيئة التّعلم ماريا منتسوري (Montessori) إذ دعت من خلال نظريّتها إلى تنمية قدرات الطّفل الذاتية فرأت أن يُعطى الطفل الحريّة ليمارس نشاطه بشكل طبيعي، وأن يختار العمل الذي يريد القيام به، وذلك حسب رغباته وقدراته وميوله؛ إيماناً

منها أنّ الطفل قادر على اكتشاف العالم من حوله، من خلال امتلاكه لطاقات كامنة يمكنه تطويرها بممارسة أنشطة ممتعة ومسليّة، مستخدمًا الحواسّ في بيئة آمنة (مصطفى والهاشمي، 2017، 10)

وبما أن مربية رياض الأطفال تمثل القدوة والمثال النموذجي لأطفالها لأنها من العوامل المؤثرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية من خلال توفير المناخ الملائم داخل الروضة باتباع استراتيجيات وأنشطة تلبي احتياجاتهم النفسية والعقلية. لذا وقع اختيار الباحثة على بيئة مونتيسوري لما لها من أهمية في محاكاة حواس الطفل وحاجته إلى الاكتشاف. وانطلاقاً من دراسة البريدي (2017) بعنوان:" أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل المنتسوري في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصّف الرابع الأساسي". أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في بعض مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن؟

أهمية البحث:

1- تسليط الضوء على مدخل مونتيسوري وإبراز أهمية تطبيق أنشطة قائمة عليه في رياض الأطفال.

2- توجيه أنظار القائمين على المؤسسات التربوية بشكل عام ورياض الأطفال بشكل خاص إلى ضرورة الاهتمام بمدخل مونتيسوري في أنشطة الرياض.

3- توجيه اهتمام مربيات الأطفال إلى أهمية الأنشطة ودور مربيات الروضة في استخدام مبادئ مونتيسوري في تطبيقها.

4- تحفيز القائمين على وضع المناهج التربوية الخاصة برياض الأطفال بإعطاء اهتمام أكثر بمستوى الأهداف الوجدانية وطرائق تنميتها.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرف واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن.
2. تعرف الفروق في وجهات نظر المربيات فيما يتعلق بواقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض وفق متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهات نظر مربيات رياض الأطفال على استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض وفق لمتغير عدد سنوات الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهات نظر مربيات رياض الأطفال على استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض وفق متغير المؤهل العلمي والتربوي.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في رياض الأطفال الخاصة في مدينة اللاذقية.

- **الحدود الزمانية:** الفترة الممتدة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2023/2022.
- **الحدود البشرية:** مربيات رياض الأطفال الخاصة في مدينة اللاذقية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تعرف واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن. والسبب في تناول المبادئ من كون طريقة مونتيسوري تناسب هذه المرحلة العمرية من ناحية ميل الأطفال للتعلم باستخدام حواسهم وترك الحرية لديهم في ممارسة النشاط حسب ميولهم ورغباتهم.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **رياض الأطفال:** يعرفها (عامر، 2008، 20) أنها: جو اجتماعي يتضح فيه مدى اندماج الطفل في مجتمع أفراده هم أطفال من نفس المرحلة العمرية، فهي مرحلة تأهيل بالإضافة للدعم الذي تقدمه للنمو الاجتماعي واللغوي وتنمية روح الانتماء والإخلاص. وتعرف إجرائياً بأنها: المؤسسة التربوية التي تعنى بطفل الروضة، وهم في البحث الحالي الأطفال الفئة الثالثة بعمر (5-6) سنوات المنتسبون لإحدى رياض الأطفال التابعة لمدينة اللاذقية.
- **مربيات رياض الأطفال:** هي الإنسانة التي تقوم بتربية الطفل في الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها من خلال تعايشها اليومي مع الأطفال وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة (مرتضى، 2005، 23).
- **منهج مونتيسوري:** "هو أحد الاتجاهات التعليمية الشمولية التي يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه في الفصول الدراسية، التي تجمع بين عدد من الأطفال من الأعمار المتباينة، حيث يقوم المعلم باستخدام عدد من الأدوات

التي تساعد على التعلُّم الذاتي؛ بقصد تحسين مستويات التقدير الذاتي والثقة بالنفس والكفاءة الخاصة بالأطفال"(Zarybnisky, 2010,155).

- **طريقة مونتيسوري:** عرّفه المنسي الوارد ذكره في متولي (2015، 371) على أنه" برنامج يعتمد على التعلم الذاتي عن طريق تفاعل المتعلم مع الأدوات التي تخضع لنظام التقويم الذاتي، حيث يزود الطفل بنتائج تقدمه بالبرنامج، ويتفق مع قدرات الطفل واستعداده وميوله، كما يعتمد البرنامج على التربية الحسية والذي يعد المبدأ الأساسي في طريقة مونتيسوري".
- **الأنشطة إجرائياً :** هي مجموعة الأعمال التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي أو خارجه من أجل تحقيق أهداف منشودة.
- **ويعرفها اللقاني:** "على أنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة" (اللقاني، 1995، 6)

الإطار النظري:

1- مفهوم منهج مونتيسوري: يتكون منهج منتسوري من منهج وفلسفة التعليم التي تهتم بتلبية احتياجات الأطفال ورغباتهم الطبيعية في التعلُّم. من خلال إعداد البيئة المناسبة لاحتياجات الطفل ومتطلبات نموه في هذه المرحلة. ويعرّف مومني (Momin, 2012,115) منهج منتسوري على أنه: أحد الاتجاهات الشمولية في التعليم التي تر كز على الطفل؛ باعتباره محور عملية التعلُّم. كما يعرّفه شيلينغ (Schilling, 2011,91) على أنه: ذلك النظام التعليمي التلقائي التوسعي، الذي يتم تصميمه بالشكل الذي يتيح للطفل حرية الحركة والانتقال والتصرف في إطار بيئة مناسبة مشجعة على النمو الذاتي (السالم، 2020، 820).

كما يعرّف منهج منتسوري على أنه: أحد الاتجاهات التعليمية الشمولية التي يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه في الفصول الدراسية، التي تجمع بين عدد من الأطفال من الأعمار المتباينة، حيث يقوم المعلم باستخدام عدد من الأدوات التي تساعد على التعلُّم الذاتي؛ بقصد تحسين مستويات التقدير الذاتي والثقة بالنفس والكفاءة الخاصة بالأطفال (Zarybnisky, 2010, 155). لذا يعد منهج مونتيسوري أحد المداخل التي تعنى بتعليم الأطفال باستخدام المحسوسات، ومن هنا يمكن وصفه على أنه نظام تعليمي قائم على استخدام الحواس وملاحظة الأطفال وتنمية العلاقة بين المعلم والطفل والبيئة (Isaacs, 2015,68)

2-دور المربية أثناء التدريس باستخدام منهج مونتيسوري: تختلف بيئة مونتيسوري عن البيئة في المدارس السائدة فهي تتصف بأنها بيئة جاذبة ومشوقة للأطفال لما تتضمنه من أنشطة تعليمية تعكس جوانب نمو الطفل وتلبي حاجات الأطفال وميولهم، كما تختلف معلمة مونتيسوري عن المعلمة العادية إذ يتمثل دورها في ملاحظة الأطفال ومراقبة سلوكياتهم دون تدخل في عمل أنشطتهم، كما يجب أن تتسم بالهدوء والصبر عند التعامل مع الأطفال وتشويقهم، كما أن المربية لا تستخدم وسائل العقوبة والحرمان فهي غير مهمة في تربية الطفل (Malam, 2004, 89)

وتؤمن مونتيسوري بأن الهدف من التعليم إنما يتمثل في إعداد الطفل ليكون مواطناً عالمياً يهتم بنشر وتنمية السلام العالمي إلى جانب إعداده ليكون وسيلة أو أداة لتحقيق تلك التنمية.

وعليه فإن المربية وفقاً لمنهج مونتيسوري تقوم بدور المصممة، والمنظمة، والمعدة للمادة الدراسية التي يتم تعلمهم وتراعي قدرات كل طفل على التعلم الذاتي، ولا ينحصر دورها على توفير الأنشطة فحسب بل يمتد عملها إلى فحص المواد التعليمية للتأكد من

سلامتها واستبدال التالف منها لذا لابد من إعداد معلمة مونتيسوري إعداداً صحيحاً (Massey, 2006, 87).

3- **الطرائق الفعالة للتعليم وفق فلسفة مونتيسوري:** إن مهمة المعلمة في فصل مونتيسوري لا تتلخص فقط في مهمة الملاحظة واستخدام الوسائل التعليمية وتقديم الدروس بل إن مهمتها تتعدى ذلك بتعليم الأطفال بأكثر من طريقة وهنالك وفق (ليندي، 2010) مجموعة من الطرق الفعالة للتعليم وفق فلسفة مونتيسوري وهي على النحو الآتي:

1- **التعلم بشكل مستقل:** وهي إتاحة الفرصة للطفل لكي يختار النشاطات التي تستهويه وتجذبه؛ ليقوم بها وينتهي منها، ثم تركه يكتشف أخطاءه بنفسه.

2- **التقليد والمحاكاة:** وهو أن تقوم المعلمة بتطبيق المفهوم، ويجب أن يتم ذلك ببطء أمامه؛ ليستطيع استيعاب وتعلم هذا الشيء الجديد بكفاءة وفعالية

3- **التعلم خطوة بخطوة:** ينبغي أن تتم عملية تعليم الأطفال بالتدريج، على أن يتعلموا شيئا واحدًا في كل مرة، و (ليندي2010، 80).

إن دور المعلمة من منظور منتسوري هو دور حيوي وفعال ومتفهم، بعيد عن التعسف وإهمال احتياجات الأطفال في ظل إيجابية الطفل ونشاطه، بعيد عن السلبية والتزام الجلوس في المقعد؛ بل إنه يتحرك ويشترك بنفسه في عملية تعلمه، ويتحمل المسؤولية عن تعلمه في ظل دعم وتوجيه ومساندة وتوجيه المعلمة.

4-**خطوات تنفيذ أنشطة مونتيسوري:** هنالك عدة خطوات للقيام بأنشطة مونتيسوري يراعى فيها التسلسل ليتمكن الطفل من تطبيقها بشكل أمثل، ويحقق الهدف من كل نشاط مطلوب منه تحقيقه دون التقيد بزمن معين، وقد أشار بسيوني (2014) إلى بعض الإجراءات التي توضح كيفية القيام بأنشطة مونتيسوري، وهي كما يأتي:

1. أن تكون الأنشطة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب في رفوف قاعة مونتيسوري.
2. يكرر الطفل النشاط عدة مرات حتى يصل إلى مرحلة الإتقان لينتقل إلى النشاط الذي يليه.
3. يجب أن ينهي الطفل النشاط كاملاً ، ثم يعيده كما كان في مكانه، وعدم الاستسلام للطفل في حالة رغبته في ترك النشاط دون إكماله، فقد لا يستطيع الجلوس فترات طويلة، لذا يجب إعطائه في البداية أنشطة قصيرة حتى يتعود على ذلك تدريجياً.
4. عدم إكمال الطفل للنشاط هذا يعني أنه يجد صعوبة ما، لذا يجب إرجاعه للنشاط الأسهل.
5. تقوم المربية أولاً بالنشاط أمام الطفل، وله مطلق الحرية في تجريبه.
6. عدم القول للطفل أنه أخطأ في عمل النشاط بل يجب إعادة النشاط أمامه عدة مرات دون ملل.
7. تعويد الطفل على النظام والترتيب في عمل الأنشطة.
8. تجنب إعطاء الطفل نشاط صعب لكي لا يفقد الثقة في قدراته، بل يجب مراعاة التدريج في الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب.
9. عدم التحدث كثيراً للطفل عند القيام بالنشاط أمامه لكي يركز بالنشاط، واستخدام كلمات أساسية مثل اسحب، وانقل، واضغط.

لذا لابد لمربية رياض الأطفال الإلمام بهذه الخطوات حتى تتمكن من التعامل مع الأطفال بيسر وسهولة، وتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية المرجوة.

5.مبادئ طريقة مونتيسوري: تتعلق مبادئ منتسوري بفهم كيفية تعلم الطلاب بقدر ما تتعلق بتحديد كيفية اختلاف منتسوري عن التعليم التقليدي، وتهتم بدافعية الطفل واستعداده للتعلم ومن هذه المبادئ:

1.**احترام خصوصية الطفل:** ينبع الكثير من فلسفة منتسوري من الاحترام العميق للأطفال، وهذا ينطوي على احترام خصوصية كل طفل وحريته في الاختيار والتحرك وتصحيح أخطائه والعمل وفق وتيرته الخاصة، ويعمل معلمو منتسوري ويتفاعلون مع الأطفال من مكان احترام حقيقي.

2.**العقل الماص:** حدد بحث الدكتورة ماريا منتسوري أن السنوات الستة الأولى من الحياة هي الأكثر أهمية في نمو الطفل، ووصفت هذه المرحلة بفترة العقل الممتص لوصف قدرة الطفل الشبيهة بالإسفنج على استيعاب المعلومات من بيئته، وخلال هذا الوقت يطور الأطفال بسرعة فهم ثقافتهم وعالمهم.

3. **فترات الحساسية:** لاحظت الدكتورة ماريا منتسوري أن الأطفال يمرون بمراحل محددة في تطورهم عندما يكونون أكثر قدرة على تعلم مجالات ومهارات معرفية محددة، وقد أطلقت على هذه المراحل اسم فترات الحساسية، والتي تصف أساسًا نوافذ لفرص التعلم، وتشمل خصائص الفترات الحساسة: التركيز الشديد، والتكرار، والالتزام بمهمة، وفترات طويلة من التركيز.

4. تثقيف الطفل كله: يركز تعليم منتسوري على رعاية إمكانات كل طفل من خلال توفير خبرات التعلم التي تدعم نموهم الفكري والجسدي والعاطفي والاجتماعي، بالإضافة إلى اللغة والرياضيات، ويغطي منهج منتسوري أيضًا الحياة العملية والحسية والثقافة، وتتشابك جميع جوانب نمو الأطفال وتعلمهم وينظر إليهم على نفس القدر من الأهمية.

5.التعلم الفردي: يتم تخصيص برامج تعليم منتسوري لكل طفل بناءً على مرحلة تطوره الفريدة واهتماماته واحتياجاته، ويتم تقديم الدروس الخاصة بمواد منتسوري بشكل فردي

بناءً على التقدم الأكاديمي لكل طفل، يقوم المعلمون بتتبع تقدم كل طفل ودعمهم أثناء تقدمهم في المناهج الدراسية (حوامدة، 84،2022)

6. حرية الحركة والاختيار: لاحظت الدكتورة ماريا منتسوري أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يكونون أحرارًا في الحركة واختيار عملهم ومتابعة اهتماماتهم، ففي أحد الفصول الدراسية في منتسوري، يتمتع الأطفال بحرية التنقل في البيئة المعدة، والعمل حيث يشعرون أنهم سيتعلمون بشكل أفضل.

7.البيئة المعدة: يعرف الفصل الدراسي في منتسوري أيضًا بالبيئة المُعدّة، وهذه مساحة تعليمية مُعدة بعناية حيث لكل شيء غرض ومكان، وهناك شعور واضح بالنظام يساعد الأطفال في تطوير عمليات التفكير المنطقي، والفكرة الأساسية هي النظام في البيئة والعقل، وضمن هذه المساحة يتمتع الأطفال بحرية متابعة اهتماماتهم واختيار عملهم والتقدم في وتيرتهم الخاصة، فالأثاث خفيف الحجم ومناسب للأطفال، والمواد التعليمية مصممة لتناسب أيدي الأطفال، وكل شيء مصمم ليكون مفتوحًا ويمكن الوصول إليه، والبيئة المجهزة تنشط حب التعلم من خلال الفضول والاستقرار وحرية الاختيار.

8.الدوافع الذاتية والاستقلال: يرى نهج منتسوري أن التعلم هو مكافأة خاصة به، ففي الفصل الدراسي بمنتسوري، لا توجد نجوم ذهبية تكافئ تعلم الأطفال، بدلاً من ذلك يستمد الأطفال إحساسًا بالإنجاز من إكمال النشاط وتعلم القيام به لأنفسهم، والمنتسوري هو تعليم من أجل الاستقلال، حيث يزود الأطفال بالبيئة والمواد والإرشادات لتعلم القيام بها والتفكير بأنفسهم.

9: التعليم الذاتي: أحد المبادئ الأساسية لطريقة منتسوري هو مفهوم التعليم الذاتي، والذي يعتمد على الاعتقاد بأن الأطفال قادرون ومستعدون لتعليم أنفسهم إذا تم تزويدهم بمحفز تعليمي ممتع.

10.المواد الحسية: يعمل العمل مع هذه المواد على تطوير وتنقية الحواس الخمس الرؤية والسمع واللمس والتذوق والشم ويبني أساسًا للكلام والكتابة والرياضيات، وتعزل كل مادة مصممة علمياً جودة معينة مثل اللون أو الحجم أو الشكل، ويركز هذا انتباه الطفل على هذه الخاصية، ويعلمه فرز وتصنيف وترتيب وتطوير المفردات لوصف الأشياء التي يختبرها في العالم من حوله.

11. العمل أو النشاط الهادف: لاحظت ماريا منتسوري أن الأطفال يتعلمون من خلال أنشطة هادفة من اختيارهم، وتطلق مدارس منتسوري على جميع أنشطة الأطفال اسم العمل، في حين أن العمل يبدو وكأنه مسعى جاد، ولاحظت الدكتورة منتسوري أن الأطفال يظهرون الفرح ويختبرون هذا النشاط الهادف كلعب (مهدي، 2006، 82).

6. أهمية منهج منتسوري في رياض الأطفال:

تأتي أهمية منهج منتسوري من كونه يدعم جوانب النمو والتطور لدى الأطفال، فهناك ترابط بين المواد الدراسية، ويتم تعليم الأطفال الدروس الخمس العظيمة، وهي: تاريخ الأرض، والحياة على الأرض، وتاريخ البشرية، وتطور اللغة، وتطور الرياضيات، وبعد الانتهاء من تقديم هذه الدروس، يتكون لدى الطفل فهم أفضل لآلية ارتباط هذه المجالات مع بعضها البعض، كما يتم تعليم الطفل احترام الحياة وتحمل المسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين من حولهم، والمجتمع والوطن (Wollf, 2006,140).

7.**المتطلبات اللازم توافرها في معلمة المنتسوري:** لا يمكن لمعلمة رياض أطفال عادية أن تتحول لمعلمة منتسوري بل يجب أن يعاد خلقها من جديد وتأهيلها مهنيا ًوأكاديمياً، وذلك عن طريق التخلص من المفاهيم التربوية القديمة، فالخطوة الأولى هي إعداد النفس للتعلم وإطلاق الخيال، فمعلمة منتسوري عليها أن تتخيل طفلاً لم يوجد بعد، وبمعنى مادي أن يكون لديها إيمان بالطفل الذي سيكشف عن ذاته من خلال العمل، وأن تؤمن

بإمكانية تحويل الأرواح الصغيرة المتمثلة في الأطفال عن طريق الاعتناء بهم وتهيئتهم للعمل وإثارة انتباههم حتى ينجذبون إليها ويظهروا علامات التركيز.

ولتحويل معلمة رياض أطفال عادية لمعلمة مونتيسوري هناك ثلاثة مراحل للتطور:

أولاً : كمعلمة راعية للبيئة، لابد أن تركز المعلمة على بيئة التعلم لأنها هي التي ستكون وتبلور إرادة الطفل فالوسائل التعليمية وبيئة التعلم يجب أن تكون جميلة وجذابة للطفل الصغير، وفي حاله جيدة.

ثانياً : يجب أن تتعامل المعلمة مع أطفالها اللذين ما زالوا غير منتظمين ذوي الأذهان الشاردة:

واللذين يجب عليها اجتذابهم اليها ليركزوا على شيء من العمل داخل القاعة.

ثالثاً : بمجرد ايقاظ اهتمام وانتباه الأطفال، عن طريق بعض التدريبات في القاعات لأن الوسائل التعليمية لم تصبح مناسبة للأطفال، تكون المعلمة حريصة على إلا تتدخل، وإذا وقع طفل ما في صعوبة لا يجب أن تريه المعلمة طريقة التغلب عليها، وإلا فقد الطفل اهتمامه لان المسألة بالنسبة له هي كيفية اكتشاف وغزو هذه الصعوبة وليس العمل في ذاته (مرسي، 2005، 74).

دراسات السابقة:

1.دراسة عبد المجيد (2015) في مصر بعنوان: "دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة".

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين منهج منتسوري بالمنهج المستخدم في الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري، اعتماداً على منهج المقارنة بين مجموعتين من الأطفال احداها من روضات منتسوري والأخرى

لأطفال من روضة تابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة، تكونت أدوات الدراسة من اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء لجود انف واختبار لقياس التفكير الابتكاري لبول تورانس، وكانت من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة من مستخدمي منهج منتسوري وأطفال الروضة التي تستخدم المنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم في قدرات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

2-**دراسة إسماعيل (2015) في السعودية بعنوان:" مدخل منتسوري وأثرة في اكساب بعض مهارات الحياة العملية لدى طفل الروضة من وجهة نظر الأمهات".**

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى أثر مدخل منتسوري واستخدامها لأدوات الحياة العملية في تنمية المهارات الحياتية العملية لدى الأطفال في الروضات المطبقة لمدخل منتسوري بمدينة الرياض استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأشارت نتائج البحث إلى أثر مدخل منتسوري في تنمية مهارات الحياة العملية لدى طفل الروضة وأهمية استخدام مدخل منتسوري في تنمية المهارات الحياتية لدى الطفل. وأثبتت النتائج ممارسة الطفل لمهارات الحياة العملية الأساسية اليومية، مهارات العناية الشخصية، مهارات العناية بالبيئة، ومهارات التعامل مع الآخرين.

3.**دراسة عبد العزيز (2016) في مصر بعنوان:" برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية والمهارات الأساسية الحركية والقدرات الادراكية لأطفال ما قبل المدرسة (3_4) سنوات باستخدام منهج المنتسوري.**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام منهج المنتسوري وأثرها على تنمية بعض مهارات الأطفال مثل المهارات الحياتية والمهارات الاساسية الحركية والمهارات الادراكية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام تصميم المنهج القبلي والبعدي لمجموعتين. تكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً وطفلة من عمر (3-4) سنوات ممثلة

بمجموعتين ضابطة مكونة من (20) طفلاً وطفلة وتجريبية مكونة من (20) طفلاً وطفلة، بالإضافة إلى (10) أطفال كعينة استطلاعية. تكونت أدوات الدراسة من استمارتين، الأولى من استطلاع رأي الخبراء لتحديد أهم المهارات الحياتية والمهارات الأساسية الحركية والقدرات الإدراكية لأطفال ما قبل المدرسة (3–4) سنوات، واستمارة أخرى لاستطلاع رأي الخبراء حول أنسب تقييم للمهارات المختارة. كما استخدمت الباحثة اختبار الذكاء لجود انف هارس واختبار للمهارات الحياتية، توصلت الدراسة إلى أن برنامج منتسوري له تأثير إيجابي على تنمية المهارات الحياتية، والمهارات الأساسية الحركية والقدرات الإدراكية الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة، حيث توجد فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كل المتغيرات قيد الدراسة.

4.دراسة هولمس (Holmes, 2016) في استراليا بعنوان:" إدخال ممارسات التدريس والتعلم على طريقة مونتيسوري في فصل دراسي للطفولة المبكرة في مدرسة السكان الأصليين النائية ".

Introduction of Montessori Teaching and Learning Practices) in an Early Childhood Classroom in a Remote Indigenous (".School

هدفت الدراسة ملاحظة ووصف تأثير علم أصول التدريس في مونتيسوري في برنامج الطفولة المبكرة للسكان الأصليين عن بُعد للتأكد مما إذا كان هذا النهج البديل للتعليم يوفر ممارسة أكثر ملاءمة ثقافيًا من الأساليب السابقة. كانت المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن دراسة حالة فردية سعت إلى استكشاف تأثير منهجية مونتيسوري التربوية مع طلاب الطفولة المبكرة للسكان الأصليين عن بعد، استخدمت دراسة الحالة الفردية أربع طرق لجمع البيانات: تسجيل الفيديو وإطار الملاحظة من قبل المعلم–الباحث، كتابة المجلات من قبل المعلم الباحث. عشرة أطر

رصد من قبل الصديق الناقد؛ وثلاث مقابلات فردية مع المخبر. تتوافق نتائج هذا البحث مع أربعة محاور: استجابة الطالب لعلم أصول التدريس مونتيسوري، سلوك الطالب استجابةً لعلم أصول التدريس في مونتيسوري، تطوير اللغة في علم أصول التدريس مونتيسوري، والمشاركة المجتمعية داخل الفصل الدراسي في مرحلة الطفولة المبكرة. تشير النتائج إلى أن الخصائص الأساسية المختلفة لعلم أصول التدريس في مونتيسوري تتماشى مع تقنيات تربية أطفال السكان الأصليين التقليدية مثل الاستقلالية والحركة.

5. دراسة (البريدي، 2017) في سلطنة عمان بعنوان: "أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل المنتسوري في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصّف الرابع الأساسي".

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل المنتسوري في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصّف الرابع الأساسي، وقد اتبعت الدراسة منهج شبه التجريبي. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ التجريبية مكوّنة من 31 طالباً وطالبة، والضابطة مكونة أيضا من 31 طالبا وطالبة، تم اختيارهم من مدرستين من مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تهيئة قاعة منتسوري ذات ستة أركان، كل ركن مكوّن من عدة رفوف يتضمّن أنشطة تعليمية، وأعداد اختبار مهارات عمليات العلم مكوّن من20 مفردة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في بعض مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بعقد ورش تدريبية للمشرفين والمعلمين في مجال تدريس العلوم، لتعريفهم بمدخل المنتسوري في التعليم.

6.دراسة (مصطفى والهاشمي، 2017) في الأردن بعنوان:" أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصّوتي لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في الأردنّ في ضوء المستوى التّعليمي للأمّ ".

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصّوتي لدى طلبة الصّف الأوّل الأساسيّ في الأردنّ في ضوء المستوى التّعليمية للأمّ. تكوّن أفراد الدّراسة من 50 طالبًا وطالبة، وُزّعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة أُعدّت استراتيجيّة تعليميّة، وأُعدّ اختبار وعي صوتي. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث درست المجموعة التّجريبيّة لمدة ثمانية أسابيع وفق الاستراتيجية المقترحة، ودرست المجموعة الضّابطة المدة نفسها وفق الطّريقة الاعتياديّة. وطُبق اختبار الوعي الصّوتي على المجموعتين قبل التّدريس وبعده. أظهرت نتائج تحليل التّباين المشترك المتعدد (MANCOVA) وجود فروق دالّة إحصائيًّا على الدّرجة الكليّة لاختبار الوعي الصّوتي، ومستوى تميّيز الأصوات (لصالح المجموعة التّجريبيّة تُعزى للاستراتيجيّة التّعليميّة المقترحة. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا يعود للمستوى التّعليميّ للأمّ.

7.دراسة السالم (2020) في السعودية بعنوان:" أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة، استخدمت الباحثة المنهج السببي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً وطفلة موزعين (25) طفلاً من الروضة التي تتبع المنهج المطور، و (25) من الروضة التابعة لمنهج منتسوري، تتراوح أعمارهم بين (4–5) سنوات، تكونت أدوات الدراسة من اختبار تورانس للفعل والحركة، ومقابلة مع (15) مشرفة تربوية على قسم رياض الأطفال. توصلت

الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث الذين طبق عليهم منهج منتسوري على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة، الأصالة، الخيال) وهي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة المنهج المطور ومتوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة منهج منتسوري على مهارة الطلاقة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة المنهج المطوّر ومتوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة منهج منتسوري على مهارة الخيال في اختبار التفكير الإبداعي، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة المنهج المطوّر ومتوسط القياس البعدي لأفراد منهج منتسوري على مهارة الأصالة في اخبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة الذين طبق عليهم منهج منتسوري.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التّحليلي يساعد على تفسير الظواهر التَّربويَّة الموجودة، كما يفسِّر العلاقات بين هذه الظواهر"، وتعدّ الأبحاث الوصفيَّة أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلّل وتقيس وتُقيم وتفسّر (Dodaier,2006,76). واستخدم هذا المنهج للتّعرف إلى واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن، كون هذا المنهج يتماشى مع طبيعة البحث والدّراسة الوصفيّة، وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص مضمونها، والوصول إلى المقترحات.

مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع مربيات الأطفال في مدينة اللاذقية والبالغ عددهم (1249) مربية في رياض الأطفال الخاصة (مديرية التربية في مدينة اللاذقية، دائرة التعليم الخاص، 2023/2022). وقد سحبت عينة عشوائية من مجتمع الرياض الخاصة ممثلة للمجتمع الأصلي، وقد بلغت (125) مربية تم توزيع الاستبانة عليهن، وتم استرجاع (10) استبانة، وتم استبعاد (5) استبانات لعدم اكتمال الاجابات فيها، وقد أصبحت العينة (110) مربية. ويظهر الجدول (1) توزع العينة بحسب متغيّرات البحث.

جدول (1): عينة البحث حسب المتغيرات المدروسة ونسبتها المئوية

المتغير		العدد	النسبة %
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	%26
	من (5–10) سنوات	50	%50
	أكثر من 10 سنوات	34	%34
المؤهل العلمي والتربوي	ثانوية	15	%15
	معهد متوسط	30	%30
	إجازة جامعية	39	%39
	دبلوم تأهيل تربوي	26	%26
المجموع		110	%100

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته واختبار فرضياته، استخدمت الباحثة استبانة (واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن):

– **إعداد الاستبانة:** بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية في مجال البحث، ومن خلال الاستعانة بالدراسات السابقة، قامت الباحثة بإعداد استبانة موجهة لعينة البحث من

مربيات رياض الأطفال بهدف واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن، حيث تضمنت بداية استمارة البيانات الأولية التي تشمل: المؤهل العلمي للمربية (ثانوية، إجازة جامعية، معهد، دبلوم تأهيل تربوي)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وقد تكونت الاستبانة من (23) بنداً . وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، وأعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً لتقدير واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن، على الشكل الآتي: (1 – 1.67 درجة منخفضة، 1.68 – 2.33 درجة متوسطة، 2.34 – 3 درجة مرتفعة). واعتمد أسلوب التصحيح لكل فقرة من فقرات الاستبانة بحيث تكون الدرجة على النحو الآتي: دائماً: (3)، أحياناً: (2)، أبداً: (1).

– **صدق استبانة البحث:** لمعرفة مدى صلاحية الأداة لاستخدامها تم الاعتماد على الصدق الظاهري، حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية التابعين لكلية التربية بجامعة تشرين، حيث طلب منهم ابداء رأيهم حول بنود الاستبانة، من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوح البنود ومدى مناسبتها لموضوع البحث، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها.

ثبات استبانة البحث: لمعرفة درجة متانة بنود الاستبانة بين آراء مربيات الرياض على عبارات الاستبانة الموجهة إليهم حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن، تم تجريبها على (40) مربية روضة من خارج عينة البحث، وحُسب معامل الثبات على النحو الآتي:

أ- **معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha):** بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.896)، وهي قيمة جيدة إحصائياً كمؤشر على ثبات الاستبانة، على النحو الموضح في الجدول (2).

الجدول (2): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري

استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
	24	0.896

ب – ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التَّجزئة النّصفيّة (Split- Half Method):

لحساب ثبات الاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية من المربيات بطريقة التَّجزئة النّصفيّة، قُسمت عبارات الاستبانة إلى نصفين، بحيث يضم النّصف الأول العبارات الفرديّة، والنّصف الثَّاني يضم العبارات الزوجيّة، وتم حساب مجموع درجات النصفين للاستبانة ككل، ومن ثمَّ حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين النّصفين، تمَّ تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، كما تم حساب معامل غوتمان على النّحو المبيَّن في الجّدول (3).

الجدول (3): معامل الثبات بطريقة (التَّجزئة النّصفيّة) على استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري

استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	0.9	0.948	0.941

يتبين من خلال قراءة الجّدول (3) أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) على الاستبانة الموجهة إلى العينة الاستطلاعية من المربيات قبل التَّعديل بلغ (0.9)، ثمَّ تمَّ تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد بلغ (0.948)، كما بلغ معامل غوتمان (0.941)، أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عيِّنة البحث.

متغيرات البحث التصنيفية:

- **سنوات الخبرة:** أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات.
- **المؤهل العلمي والتربوي:** (ثانوية، معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).

النتائج والمناقشة:

السؤال الأول: ما واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن؟

لتعرف واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض من وجهة نظرهن، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة الموجهة إليهم، ويبين الجدول رقم (4) نتائج التحليل.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لدرجات إجابات أفراد عينة البحث من مربيات الرياض في مدينة اللاذقية حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري من وجهة نظرهن

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	23	أتجنب عقاب الطفل عند وقوعه بالأخطاء أثناء ممارسة النشاط.	**2.85**	**0.45**	**%95**	**مرتفعة**
2	11	أراعي في تصميم الأنشطة محاكاتها لحواس الطفل.	**2.78**	**0.42**	**%92.67**	**مرتفعة**
3	3	أرعي قدرة كل طفل على التعلم حسب قدراته.	**2.77**	**0.42**	**%92.33**	**مرتفعة**
4	21	أشجع الطفل على احترام الآخرين أثناء اللعب معهم.	**2.76**	**0.47**	**%92**	**مرتفعة**

5	13	أترك الفرصة للأطفال لتكرار النشاط حتى إتقانه.	**2.71**	**0.48**	**%90.33**	**مرتفعة**
6	24	أقوم بدعم الأطفال أثناء ممارستهم أنشطتهم.	**2.69**	**0.60**	**%89.67**	**مرتفعة**
7	6	أترك حرية التنقل للأطفال في البيئة المعدة.	**2.63**	**0.49**	**%87.67**	**مرتفعة**
8	8	أكافأ الأطفال عند انتهائهم من النشاط.	**2.61**	**0.49**	**%87**	**مرتفعة**
9	4	أقوم بإعداد البيئة المناسبة لتلبية حاجات الطفل التنموية.	**2.57**	**0.50**	**%85.67**	**مرتفعة**
10	1	احترم خصوصية كل طفل في اختيار الأنشطة التي يريدها.	**2.55**	**0.50**	**%85**	**مرتفعة**
10	2	أصحح أخطاء الطفل في حال وجودها.	**2.55**	**0.50**	**%85**	**مرتفعة**
11	7	أختار مواد تعليمية مناسبة لأيدي الأطفال وخفيفة الحجم.	**2.54**	**0.50**	**%84.67**	**مرتفعة**
12	19	أشجع الأطفال على النظام والترتيب في عمل الأنشطة.	**2.48**	**0.83**	**%82.67**	**مرتفعة**
13	12	أصمم أنشطة هادفة يتعلم الطفل من خلالها.	**2.46**	**0.55**	**%82**	**مرتفعة**
14	16	أقدم للطفل وسائل تعليمية جذابة وجميلة.	**2.45**	**0.81**	**%81.67**	**مرتفعة**
15	10	أقوم بإعداد أنشطة مزودة بمحفز تعليمي ممتع.	**2.44**	**0.52**	**%81.33**	**مرتفعة**
16	5	أقوم بملاحظة الأطفال أثناء ممارستهم أنشطتهم.	**2.43**	**0.50**	**%81**	**مرتفعة**
17	14	أفسح المجال للطفل للشعور بالرضا لإكمال المهمة بالكامل	**2.42**	**0.60**	**%80.67**	**مرتفعة**

18	9	أرشد الأطفال لكيفية القيام بالأنشطة بأنفسهم.	**2.35**	**0.63**	**%78.33**	**مرتفعة**
19	22	أتجنب التحدث للطفل أثناء ممارسة النشاط.	**2.13**	**0.87**	**%71**	**متوسطة**
20	18	أراعي في تقديم الأنشطة تدرجها من السهل إلى الصعب.	**2.03**	**0.84**	**%67.67**	**متوسطة**
21	20	أقوم بالنشاط أولاً أمام الطفل وله الحرية في تجربته.	**1.92**	**0.85**	**%64**	**متوسطة**
22	15	أشجع الطفل على حل الصعوبات لعمل بنفسه.	**1.90**	**0.36**	**%63.33**	**متوسطة**
23	17	أساعد الأطفال ذوي الأذهان الشاردة للانخراط بالنشاط.	**1.86**	**0.42**	**%62**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لواقع استخدام مربيات الرياض لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض			**2.46**	**0.17**	**%82**	**متوسطة**

من خلال قراءة الجدول رقم (4) يتبين أن واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (2.46) ووزن نسبي بلغ (82%)، يتضح أن تقديرات المربيات لواقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري تراوح بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وحصلت العبارات أغلبها على درجة مرتفعة بمتوسطات حسابية تجاوزت (2.35) وأوزان نسبية تزيد عن (78.33%). وقد تعود هذه النتيجة من كون مربيات الرياض يهتمون باستخدام طرائق التدريس التي تحاكي متطلبات نمو الطفل في هذه المرحلة من خلال استخدام أنشطة تعليمية تعكس جوانب نمو الطفل وتلبي حاجات الأطفال وميولهم، وقد أتت العبارة (أتجنب عقاب الطفل عند وقوعه بالأخطاء) في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 95%، ومتوسط حسابي قدره(

2.85)وتعزو الباحثة هذه النتيجة لإتاحة الفرصة للطفل لتكرار النشاط حتى اتقانه دون القول له بأنه أخطأ وهذه من ضمن الخطوات التي ركزت عليها طريقة مونتيسوري ، بينما حصلت العبارات (أتجنب التحدث للطفل أثناء ممارسة النشاط، أراعي في تصميم الأنشطة محاكاتها لحواس الطفل، أقوم بالنشاط أولاً أمام الطفل وله الحرية في تجربته، وأشجع الطفل على حل الصعوبات لعمل بنفسه، أساعد الأطفال ذوي الأذهان الشاردة للانخراط بالنشاط) على درجة متوسطة ومتوسط حسابي تراوح بين (1.86)، و(2.13) ووزن نسبي تراوح بين (62%)، و(71%).وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المربيات في رياض الأطفال يوجهن اهتمامهن لتدريب الحواس المختلفة، وحسب فلسفة مونتيسوري فإن المنبهات الحسية من أهم الحوافز التي تثير اهتمام الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من أعمارهم، وتستخدم منتسوري هذه المنبهات الحسية في تدريب حواس الصغار وتنمية نشاطهم العقلي وذكائهم ومن كون عملية تعليم الأطفال تتم بالتدريج، حيث يتعلم الأطفال شيئاً واحدًا في كل مرة، وكلما كانت الخطوات بسيطة وصغيرة زاد استمتاع الطفل بتنفيذها، وازدادت قدرته على القيام بها فالأطفال بحاجة إلى الإرشاد والتوجيه المستمر للقيام بالمهام المكلفين بها على أتم وجه.

أما بالنسبة للمجال ككل، فقد بلغ المتوسط الحسابي (2.46) بوزن نسبي بلغ (82%) وهذا يعني أن متوسط واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري جاء بدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من كون مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان حيث يكون الطفل في هذه المرحلة شديد التأثر والتوجيه والتشكيل. واستخدام مربيات الأطفال في هذه المرحلة للأنشطة الحسية نظراً لميل الطفل في هذه المرحلة إلى اكتشاف العالم من حوله.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهات نظر مربيات رياض الأطفال على استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض وفق متغير المؤهل العلمي والتربوي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول صعوبات تطبيق طريقة المونتيسوري في رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي والتربوي

المؤهل العلمي والتربوي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ثانوية	15	56.53	4.27	1.10
معهد متوسط	30	59.63	3.63	0.66
إجازة جامعية	39	58.79	3.84	0.61
دبلوم تأهيل تربوي	26	59.54	4.21	0.83

وللكشف عن الفروق بين متوسطي درجات إجابات مربيات رياض الأطفال في واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، تم استُخدام تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وأدرجت النّتائج في الجِّدول رقم (6).

جدول (6): تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من مربيات رياض الأطفال حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض يعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	111.170	3	37.057	2.393	0.073	غير دال
داخل المجموعات	1641.521	106	15.486			
المجموع	1752.691	109				

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من مربيات رياض الأطفال حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.073)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05، عند درجتي حرية (3، 106). بناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية المخصصة لذلك. وتفسر الباحثة هذه النتيجة من كون مربيات الروضة على اختلاف مؤهلاتهن العلمية يهتمون بتلبية احتياجات الطفل ورغباتهم الطبيعية في التعلم. من خلال إعداد البيئة المناسبة من أنشطة وألعاب تمكن الطفل من استقصاء واكتشاف المفاهيم والأفكار. لذا فإن استخدام الأنشطة التعليمية الحسية يأتي في مقدمة الأهداف التربوية لمناهج الرياض وهذا ما تسعى مربيات رياض الأطفال لتلبية حاجات الطفل لهذه الأنشطة القائمة على بعض مبادئ مونتيسوري.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهات نظر مربيات رياض الأطفال على استبانة واقع استخدام مربيات رياض الأطفال لمبادئ مونتيسوري في تطبيق أنشطة الرياض وفق لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول صعوبات تطبيق طريقة المونتيسوري في رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من 5 سنوات	26	60.12	4.43	0.87
من (5-10) سنوات	50	58.44	3.55	0.50
أكثر من 10 سنوات	34	58.62	4.24	0.73

وللكشف عن الفروق بين متوسطي درجات إجابات مربيات رياض الأطفال في واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استُخدام تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وأدرجت النّتائج في الجِّدول رقم (8).

جدول (8): تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من مربيات رياض الأطفال حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	51.688	2	25.844	1.626	0.202	غير دال
داخل المجموعات	1701.003	107	15.897			
المجموع	1752.691	109				

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث من مربيات رياض الأطفال حول واقع استخدامهن لمبادئ مونتيسوري في أنشطة الرياض يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.202)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.05، عند درجتي حرية (2، 107). وبناء على ذلك تقبل الفرضية الصفرية المخصصة لذلك. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الطفل في هذه المرحلة من العمر بحاجة إلى أنشطة تعليمية محسوسة لبقاء أثر التعلم في المراحل العمرية اللاحقة، ورغم اختلاف سنوات الخبرة عند مربيات الرياض كان هناك استخدام واضح لهذه الأنشطة ومراعاتهن إعداد بيئة تعليمية مشوقة وجذابة للأطفال، لذا فإن دور المعلمة من منظور منتسوري هو دور حيوي وفعال ومتفهم، بعيد عن التعسف وإهمال حاجات الطفل.

مقترحات البحث:

1. تخصيص قاعة واحدة في كل روضة لتطبيق مبادئ مونتيسوري فيها مع تجهيزها بأدوات مونتيسوري.
2. إجراء دراسات للكشف عن صعوبات تطبيق طريقة مونتيسوري في رياض الأطفال.
3. توفير دورات تدريبية لمربيات رياض الأطفال حول طريقة مونتيسوري وكيفية تطبيقها في الرياض.
4. إقامة المحاضرات والورش التعليمية والتدريبات المهنية لمربيات رياض الأطفال لتبصيرهم حول كيفية التعامل مع الأطفال في ضوء الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.
5. تضمين وتدعيم مناهج رياض الأطفال على الطريقة الوافية لتطبيق طريقة مونتيسوري.
6. إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة.

مراجع البحث:

- البريدي، عزة سيف (2018). أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل المنتسوري في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصّف الرابع الأساسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (1)، سلطنة عمان، ص:377-402.
- بسيوني، إيمان (2014). خطوات القيام بأنشطة منتسوري. http://ebda3altadres.blogspot. com/2014/09/blog-post_6.html.
- حوامدة، شريهان، 2022- مبادئ طريقة مونتيسوري.مكتبة دار الكلمة.
- الروسان، محمد (2006). فلسفة منتسوري وطريقتها. الأردن، ع (42)، م (2)، ص: 76-81.
- السالم، نورة بنت محمد بن عبد الله (2020). أثر تطبيق منهج مونتيسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّر لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، م (3)، ع (185)، ص ص:791-842.
- المرسى، بسام سعيد الرياض (2005). ظاهرة التعليم المدرسي في رياض الأطفال بين الفكر والتطبيق، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 21-115ص.
- عامر، طارق ومحمد، ربيع (2008). طفل الروضة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 390ص.
- عبد العزيز سالي إبراهيم نبيل (2016). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية والمهارات الاساسية الحركية والقدرات الإدراكية لأطفال ما قبل المدرسة (3-4 سنوات) باستخدام منهج المنتسوري. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع (3)، م (34)، 543-581.
- عبد المجيد، فايزة يوسف (2015). دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل

الروضة. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ع (68)، م (18)، ص ص 83-88.

- اللقاني، أحمد (2004). إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان. مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، العدد الخامس عشر، 236-262ص.
- ليندي، ليزا فان دير (2010). منتسوري في البيت العربي. مكتبة دار الكلمة. القاهرة.
- متولي، محمد (2015). مدخل منتسوري وأثره في إكساب بعض مهارات الحياة العملية لدى طفل الروضة منة وجهة نظر الأمهات. المجلة العلمية السعودية، ع (4)، 363-396ص.
- محسن، مصطفى (2004). إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان. مجلة علوم التربية. الدار البيضاء. ع (15)، 236-262ص.
- مرتضى، سلوى وأبو النور، حسناء (2007). مدخل إلى رياض الأطفال. جامعة دمشق. 232ص.
- مصطفى، تغريد والهاشمي، عبد الرحمن (2017). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. الأردن. ع (12)، 230-240ص.
- مهدي، منجود (2006). أنشطة منتسوري للأطفال. جامعة القاهرة.168ص.
- يوسف، ردينة (2005). طرائق التدريس (منهج-أسلوب، طريقة). دار المناهج، عمان الأردن، ط1.

- Holmes, C. (2016). The introduction of Montessori teaching and learning practices in an early childhood classroom in a remote Indigenous school (Master of Education (Thesis), University of Notre Dame Australia,152p. -

- -Isaacs,B (2015)-Bringing Montosori Apprach to your Early Year Practice Comwall routtede Group.

- Schilling, K. (2011). Montessori Approach to Teaching/Learning and Use of Didactic Materials. Education Graduate Symposium at The University of Manitoba On March 4.

- Malam, B. (2004). Constructing Professional Identities: Montessori teachers' voices and. Visions, Scandinavian Journal of Educational Research,Vol. 48 ,No.4, 397-410p.

- Massey, C. (2006). Cultural Relevance and Montessori. Master of Arts, University of Maryland.397p.

- Momin, H. A. (2012). Why Montessori: A Parent's Perspective. Master of Education. University of Houston.

- Zarybnisky, E. M. (2010). A Ray of Light: A Mixed-Methods Approach to Understanding Why Parents Choose Montessori Education. Doctor of Education. University of Nebraska.

الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء القيادة الرقمية

طالب الدراسات العليا: محمد معاذ الشمالي

كلية: التربية – جامعة: دمشق

الدكتورة المشرفة: سمية منصور

الملخص

هدف البحث إلى تعرف الاحتياجات التدريبية (التخطيط، التنظيم، الإشراف والمتابعة، المحتوى الإلكتروني) لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية، ولتحقيق ذلك اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، بلغ المجتمع الأصلي للدراسة 126 مديراً ومديرة وتم سحب عينة عشوائية بنسبة 50% من المجتمع الأصلي وبهذا تكون عينة البحث قد اشتملت على 63 مديراً ومديرة حيث طُبقت الاستبانة على عينة من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه والبالغ عددهم (63) مديراً ومديرة وذلك خلال الفترة الممتدة من الأسبوع الثاني من شهر آذار وحتى الأسبوع الثاني من شهر نيسان من العام الدراسي 2023/2022.

أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي كانت موجودة بدرجة احتياج مرتفعة، وقد جاء المجال الرابع (المحتوى الإلكتروني) في المرتبة الأولى وبدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.07) وأهمية نسبية (81.4%)، بينما جاء المجال الثالث (الإشراف والمتابعة) في المرتبة الأخيرة وبدرجة احتياج مرتفعة أيضاً وبمتوسط حسابي (3.91) وأهمية نسبية (78.2%)، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية حسب متغيرات البحث (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية).

الكلمات المفتاحية : الاحتياجات التدريبية، مدير المدرسة، التعليم الأساسي، القيادة الرقمية.

Training needs of principals of basic education schools in the city of Hama in the light of digital leadership

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the training needs (planning, organization, supervision and follow-up, electronic content) of the principals of basic education schools in the city of Hama in the light of digital leadership. A random sample of 50% was drawn from the original community, and thus the research sample would have included 63 male and female principals, as the questionnaire was applied to a sample of principals of basic education schools in the city of Hama, who numbered (63) male and female principals, during the period extending from the second week of March Until the second week of April of the academic year 2022/2023.

The results showed that the training needs of principals of basic education schools were present with a high degree of need, and the fourth domain (electronic content) came in the first place with a high degree of need, with an arithmetic mean of (4.07) and a relative importance of (81.4%). While the third domain (supervision and follow-up) ranked last with a high degree of need, an arithmetic average of (3.91) and a relative importance of (78.2%). academic qualifications, years of administrative experience, and number of .(training courses

Keywords: training needs, school principal, basic education, digital leadership

المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر تطوراً كبيراً وثورة علمية وتكنولوجية هائلة، فرضت على الأفراد والمجتمعات متطلبات جديدة للتعامل مع محيطهم الذي يعيشون فيه ومواكبة التطورات بشكل مستمر، الأمر الذي تطلب إعادة تأهيل العاملين وفق احتياجاتهم التدريبية بصورة مستمرة، ليكونوا قادرين على أداء مهامهم على أكمل وجه.

وقطاع التربية والتعليم كغيره من قطاعات الحياة عمل لمواكبة هذه الثورة من خلال التجديد في الأساليب التربوية والتعليمية وتطوير طرائق الإعداد والتأهيل، ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة فإن إعداد الأطر الإدارية المؤهلة والمدربة القادرة على القيام بالأعمال الإدارية في المدرسة أمر غاية في الضرورة، كما أن الاستمرار في تدريبها وتأهيلها وفق ماتتطلبه احتياجاتها التدريبية أمر لا يقل أهمية عن أهمية إعدادها، والهدف من ذلك أن يكون مدير المدرسة قادر على القيام بأعباء العمل الإداري في المدرسة وتحمل مسؤولياتها بما يواكب التطور المتسارع في مجال التربية، وعليه يمكن القول أن نجاح إدارة المدرسة في تحقيق الأهداف المرجوة منها يتطلب من مدير المدرسة أن يكون متابع للمستجدات الرقمية المعاصرة المتصلة بالعملية الإدارية من خلال خضوعها للبرامج التدريبية التي تنطلق من الاحتياجات الفعلية لها.

لهذا كانت الحاجة ملحة لاستخدام التطبيقات الرقمية في النظام التعليمي لتعليم المهارات التي يتطلبها القرن الواحد والعشرون،مما دفع ذلك إلى إيجاد مداخل جديدة في الإدارة تتلاءم مع متطلبات البيئة المتغيرة الداخلية والخارجية، ومن بين هذه المداخل: مدخل القيادة الرقمية والذي ينطوي على حسن استثمار مدير المدرسة لما يمتلكه من مهارات تقنية ومعارف أكاديمية ومهارات تعليمية تمكنه من القيام بوظائفه الإدارية والفنية التي يكلف بها.

وتعرف القيادة الرقمية بأنها: أسلوب جديد في العمل الإداري يحتاج إلى تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المدرسة بهدف تطوير أدائها وتقديم الخدمات للمستفيدين بأقل التكاليف(أبو الحسن، 2018).

ويضيف(الهادي ، 2003) إلى أن القيادة الرقمية لها مجموعة من الخصائص منها: إعطاء الأولوية القصوى في مساندة المجتمعات ودعمها وتحديثها، من خلال تشجيع إنشاء المؤسسات الرقمية، وتوحيد الجهود المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا ونظم المعلومات، كما تؤكد على جودة شراكة القادة أو الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية المختلفة والقيادة الحكومية لتحسين الصورة الذهنية للقيادة الرقمية(الهادي، 2003، ص 43).

وتشير دراسة عامر 2018 إلى أن تطبيق القيادة الرقمية ضرورة حتمية في ظل المتغيرات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات وخاصة التعليمية، فهي مسؤولة عن إعداد جيل بمواصفات وقدرات تمكنه من مواكبة هذه التطورات والتكيف مع متغيرات المستقبل، مما يتطلب وجود أداء فعال لمديري المدارس وامتلاك قدرات وكفايات تؤهله لقيادة المدرسة والسير بها نحو تحقيق أهدافها في ظل هذه المتغيرات(عامر،2018،ص380)، وأوصت دراسة ماضي (2011) بالعمل على نشر تقنية الإدارة الرقمية والعمل على توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيقها(ماضي،2011).

وسورية كغيرها من الدول تسعى إلى تطوير أداء مديري المدارس من خلال الاهتمام الكبير بموضوع الإدارة المدرسية، فقد بدأت الوزارة منذ سنوات بتطبيق برنامج دمج التكنولوجيا في التعليم وتطوير المناهج الدراسية، وتزويد المدارس بالتقنيات الرقمية والوسائل التعليمية الحديثة، بالإضافة إلى إخضاع مديري المدارس إلى دورات تدريبية مكثفة بهدف تمكينهم من مهارات توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية والتعليمية(وزارة التربية، 2015، ص16).

مما سبق يتبين أن القيادة الرقمية تتم وفق أسس علمية تتطلب مهارات يجب أن يمتلكها مدير المدرسة وهذه والمهارات ليست فطرية ولن يكتسبها المدير بصورة تلقائية وإنما من خلال الإعداد والتدريب، ولكي يكون تدريب مديري المدارس مثمراً وناجحاً لابد من تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية في ضوء القيادة الرقمية وهو موضوع البحث الحالي، لأن بناء البرامج التدريبية وفق الاحتياجات يساعد على تطور مستوى الأداء والارتقاء به نحو الأفضل مما يساعد على وضع خطط التدريب المنظمة التي تمد المديرين باحتياجاتهم

الأكاديمية والمهنية واطلاعهم على آخر المستجدات التكنولوجية والتطورات الرقمية المعاصرة في مجال عملهم الإداري.

1-مشكلة البحث:

لقد حرصت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على تدريب مديري المدارس علمياً ووظيفياً، وتقديم البرامج التدريبية لهم لتغطي احتياجاتهم التدريبية وجوانب النقص التي يشعرون بها أثناء ممارستهم لأعمالهم حتى يتسنى لهم القيام بمهامهم ومسؤولياتهم على أكمل وجه، ويكونوا قادرين على تحقيق الأهداف المرسومة لهم بكل كفاءة واقتدار، إلا أنّ الباحث وبحكم عمله في الميدان التربوي والتعليمي، لاحظ العديد من المشكلات الفنية والإدارية، والتي ازداد وضوحها مع التطور الكبير لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل تراكم الملفات الورقية، وإعداد الميزانيات والخطط وجداول الدوام وأرشفة البيانات والمعلومات بشكل يدوي، وصعوبة الاتصال الإداري، والهدر في الوقت والجهد والتكاليف، كما لاحظ الباحث أن هناك ضعفاً في استفادة مديري المدارس من الميزات والفوائد التي يمكن أن تقدمها التقنيات الرقمية للإدارة المدرسية، ومن الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف نقص ثقافتهم الرقمية وقلة خبراتهم ومهاراتهم في مجال استخدام التقنيات الرقمية الحديثة، وضعف الإمكانات المادية والبرمجية والتقنية، وكثرة معوقات وصول شبكة الإنترنت إلى جميع المدارس، إضافةً إلى ما بينته نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث في الفترة الواقعة ما بين 2023/1/29 ولغاية 2023/2/2 في زيارته الميدانية لبعض مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه، من خلال هذه الدراسة تبين للباحث أنّ البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس ما زالت تصمم لتلبي بعض الاحتياجات التدريبية لمديري المدرسة في ضوء كفاياتهم الإدارية والفنية دون الالتفات إلى معايير القيادة الرقمية في تصميم تلك البرامج، وهذا يتطلب من المديرين أن يكونوا على درجة عالية من الوعي بمفهوم القيادة الرقمية ومتطلباتها، ولا يتم ذلك إلا عن طريق برامج التدريبية تصمم وتنفذ وفقاً لمتطلبات القيادة الرقمية.

لذلك فإن مشكلة البحث تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، وهي فئة مديري المدارس وتصميم برنامج تدريبي لهم في ضوء القيادة الرقمية تماشياً مع التوجهات

الجديدة التي تتبناها وزاره التربية حيث أصبح موضوع التحول الرقمي من المواضيع التي تتطلع الوزارة لتطبيقها لما لها من أثر وفوائد جمة تساعد في تطوير قطاع التربية والتعليم وتجعله أكثر استجابة لمتطلبات هذا العصر.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء القيادة الرقمية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الأول للقيادة الرقمية(التخطيط)؟

-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الثاني للقيادة الرقمية (التنظيم)؟

-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الثالث للقيادة الرقمية (الإشراف والمتابعة)؟

-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الرابع للقيادة الرقمية (المحتوى الإلكتروني)؟

2-أهمية البحث : تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

2-1- حداثة موضوع البحث وأهميته كأسلوب إداري معاصر والذي أثبتت الدراسات أهميته ونتائجه العملية الناجحة في الإدارة المدرسية.

2-2-أهمية مرحلة التعليم الأساسي من النواحي التربوية والتعليمية والنفسية نظراً لأنها المرحلة التأسيسية في النظام التعليمي مما يتطلب تطوير إدارتها بشكل يمكنها من أداء مهامها بشكل فعال.

2-3- قد تفيد هذه الدراسة مديري المدارس في الاطلاع على آخر المستجدات والتطورات الرقمية ودورها في تطبيق القيادة الرقمية في المدارس بشكل متميز وفعال.

2-4-ما يمكن أن تقدمه الدراسة من نتائج ومقترحات يمكن أن تفيد في تطوير أداء المديرين في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية.

3-أهداف البحث: يتوخى البحث تحقيق الأهداف الآتية:

3-1-تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية.

3-2-تعرف الفروق في متوسطات إجابات مديري المدارس فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء القيادة الرقمية تبعاً للمتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، عدد الدورات التدريبية).

4-أسئلة البحث: اشتمل البحث على سؤال رئيس وأربع أسئلة فرعية، وهي كالتالي:

4-1-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية؟

4-2-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء المجال الأول للقيادة الرقمية(التخطيط)؟

4-3-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء المجال الثاني للقيادة الرقمية (التنظيم)؟

4-4-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء المجال الثالث للقيادة الرقمية (الإشراف والمتابعة)؟

4-5-ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء المجال الرابع للقيادة الرقمية (المحتوى الإلكتروني)؟

5-متغيرات البحث: تتحدد متغيرات البحث بما يلي:

5-1-المتغيرات المستقلة: تتمثل المتغيرات المستقلة في البحث بالآتي:

5-1-1-متغير الجنس (ذكور، إناث)

5-1-2-متغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي فما فوق)

5-1-3-سنوات الخبرة الإدارية: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

5-1-4-عدد الدورات التدريبية (لم أخضع لأي دورة، من 1 إلى 3 دورات ، 4 دورات فأكثر).

5-2-المتغيرات التابعة: استجابات أفراد عينة البحث بخصوص تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية.

6-فرضيات البحث: اشتمل البحث على أربع فرضيات تتمثل فيما يأتي:

6-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير الجنس.

6-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6-3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

6-4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

7- حدود البحث: اشتملت حدود البحث على ما يلي:

7-1-1-حدود مكانية: مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة.

7-1-2-حدود زمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي 2022 / 2023.

7-1-3-حدود بشرية: مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة.

7-1-4-حدود علمية : وتتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

8-1- الاحتياجات التدريبية(training needs) : "هي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الموظف والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفته وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية"(الطعاني، 2007، ص 29).

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: العناصر الضرورية التي يحتاج إليها مدير المدرسة والتطورات المطلوب إحداثها في عمله الإداري، وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه "

8-2-مدير المدرسة(School Manager) :"هو المسؤول مباشرةً أمام الإدارة التربوية عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ، وهو المرجع لجميع العاملين في المدرسة من معلمين ومدرسيين وإداريين ، وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف بما ينسجم والسياسة التربوية للقطر وعن مراقبة سير التدريس وأعمال الهيئة التعليمية والتدريسية والإداريين والمستخدمين ، وهو مسؤول أيضاً عن سلوك التلاميذ وتطور تقدمهم في الدراسة (وزارة التربية، 2015 ،ص 16).

ويعرف الباحث مدير المدرسة إجرائياً بأنه: الشخص المسؤول عن إدارة المدرسة وتسيير أمورها وتنسيق جهود العاملين في تحقيق أهداف التربية العامة في مدارس التعليم الأساسي.

8-3-التعليم الأساسي(the basic education) : "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، الحلقة الثانية للتعليم الأساسي تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع" (وزارة التربية،2015، ص2)، ويتبنى الباحث تعريف وزارة التربية إجرائياً.

8-4-القيادة الرقمية(Digital leadership):

عرفها زوبا وهينوجا(Zubamcic,Heneoja,2016,p34,)بأنها: توحيد مجموعة من الطرائق والتقانات لجلب المهارات والمعرفة معاً، من خلال تحفيز أعضاء المؤسسة التعليمية

لتعزيز المعرفة ومشاركتها ضمن فريق أو مجموعة لتطوير فهم أعمق، أو لنقلها من خارج المؤسسة إلى داخلها(Zubamcic,Heneoja,2016,p37,).

وتعرف القيادة الرقمية أيضاً بأنها: الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية للمدرسة لتحقيق أهداف العمل، ويجب على القائد الرقمي لتسهيل وإحداث المرونة في إنجاز المهام، العمل وفق مستويات ثلاثة: تشجيع العاملين على تعزيز المعرفة من خلال الأنشطة الفردية، ومشاركة المعرفة ضمن الفريق أو المجموعة لتطوير فهم أعمق، العمل كوسيط للمعرفة بين العاملين يضاف إلى ذلك جلب المعرفة من خارج المدرسة(سدران، 2021، ص 466).

وعرف نجم القيادة الرقمية بأنها: نمط جديد من أنماط الإدارة يسعى إلى تحويل مهام ونشاطات المؤسسة الإدارية بالاعتماد على كافة التقنيات الحديثة وصولاً إلى تحقيق الأهداف(نجم، 2018، ص15).

ويقصد بالقيادة الرقمية في البحث الحالي: التحول لدى مديري المدارس من إنجاز المهام الإدارية بالطرق التقليدية التي تستخدم الأوراق إلى الطريقة التي تستخدم تقنيات المعلومات والاتصالات المتطورة والأدوات والتقنيات الرقمية، وشبكات الإنترنت بشكل فعال.

8-5-الاحتياجات التدريبية للقيادة الرقمية:

مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف وخبرات مديري مدارس التعليم الأساسي ومهاراتهم واتجاهاتهم وفق ما عكسته استبانة تقدير الاحتياجات التدريبية المستخدمة في هذا البحث ، ويتم ذلك من خلال الدورات والبرامج التدريبية المقدمة لهم في مجالات القيادة الرقمية والمتضمنة (التخطيط ، التنظيم، الإشراف والمتابعة، المحتوى الإلكتروني) بهدف الوصول إلى كفاءة عالية في تطبيق القيادة الرقمية في مدارس التعليم الأساسي.

9- الإطار النظري:

9-1- الاحتياجات التدريبية:

9-1-1- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

نالت الاحتياجات التدريبية اهتماماً كبيراً من قبل المعنيين وذلك لأهمية تقدير الاحتياجات في بناء برامج فعالة للتدريب، حيث يوضح هذا المفهوم مقدار الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون عليه مستوى المتدرب، كما يساعد هذا التدريب في بناء الأنشطة التدريبية على أسس سليمة تتضح أهدافها ويوجه محتواها نحو الوصول للهدف المنشود، وعدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة سليمة وعلمية يؤدي إلى أن يصبح التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال(حمادة، 2004، ص 301)، وقد تم طرح موضوع الاحتياجات التدريبية بصور متعددة عكست اتجاهات مختلفة، فبعض المتخصصين يرى أنها تعبر عن جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء، وتعد الاحتياجات التدريبية بمثابة النقص في معرفة المتدرب وفهمه ومهاراته ومواقفه تجاه ما هو مطلوب منه لأداء عمله أو ما يمكن أن نسميه متطلبات تطوير المؤسسة (Adegbol ,2008, P2)

من خلال ما تقدم عن مفهوم الاحتياجات التدريبية نجد أنه يقوم على ركائز أساسية لعل من أهمها:

- إحداث تغييرات في مهارات وخبرات المتدرب.
- تطوير المهارات المطلوبة للعاملين لإنجاز المهام.
- اقتناع المتدرب بالبرامج التدريبية والتزامه بها لسد النقص في أدائه.

9-1-2-أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بما يأتي:

9-1-2-1-تعد مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الأول لبناء أي برنامج تدريبي متكامل.

9-1-2-2-من خلال تحديد الاحتياجات يتم وضع حلول لمشاكل مختلفة في التدريب وتحديد الوقت المناسب للتدريب وتحديد أماكن التدريب والإمكانيات المادية التي تؤثر على نجاح التدريب.

9-1-2-3-عملية تحديد الاحتياجات التدريبية توضح من هم الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منهم.

9-1-2-4-يعطي الفرصة للمتدربين لكي يتمكنوا من تطوير أهدافهم المهنية والشخصية وتحقيقها.

9-1-2-5-التدريب المخطط جيداً يعد استراتيجية لحفز المتدربين الطموحين والديناميكيين في العمل(عطوي، 2004، ص 212) .

مما سبق نجد أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتم من خلال عمل جماعي وتعاوني تشترك فيه كافة الأطراف التربوية بغية تحديد الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلاً ويكون هذا الهدف في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

9-1-3-أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية: يتحقق من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية الأهداف الآتية:

9-1-3-1-مساعدة القائمين على إدارات التدريب في وضع استراتيجيات وخطط طويلة المدى لهيكل التدريب وتنظيمه وتوجيه سياساته وبرامجه وخدماته وممارساته.

9-1-3-2-المساعدة في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف الأساسية من العملية التدريبية في المنظمات.

9-1-3-3-مساعدة إدارات التدريب في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية وفي تقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب والمدى البعيد.

9-1-3-4-إتاحة الفرص لتحسين أداء العاملين وزيادة كفاءتهم من خلال انتقال أثر التدريب(الطعاني، 2003، ص 31).

مما سبق يرى الباحث أن تحديد الاحتياجات التدريبية أمر ضروري لنجاح أي برنامج تدريبي باعتبار أن تحديدها يسلط الضوء على نقاط القوة والضعف لدى الأفراد الذين تستهدفهم هذه البرامج التدريبية.

9-2-القيادة الرقمية:

9-2-1-مفهوم القيادة الرقمية:

يمكن توضيح مفهوم القيادة الرقمية من الناحية التنظيمية والكفاءة الشخصية والتي تجري على مستويين، فمن ناحية تتضمن المتطلبات الاستراتيجية والتنظيمية المهمة والتي تمكن القيادة الرقمية من العمل، ومن ناحية أخرى تصف القيادة الرقمية قدرة المديرين الأفراد على تشكيل أسلوب قيادتهم وفقاً لمبادئها(diehl,2020,p128).

كما وضح إن القيادة الرقمية لا تتعلق بأداة ملفتة للنظر بل هي عقلية استراتيجية تستخدم الموارد المتاحة لتحسين ما نقوم به مع توقع التغييرات اللازمة لتعزيز الثقافة التي تركز على المشاركة والإنجاز(sheninger, 2019, p1-4)

وبحسب تشيري وآخرون (2016) تتراوح المصطلحات من القيادة الإلكترونية وقيادة تكنولوجيا التعليم وقيادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقيادة التكنولوجية والقيادة الافتراضية والقيادة الرقمية إلى القيادة عبر الإنترنت، من بين هذه المصطلحات، فإن القيادة هي العنصر السائد بشكل خاص(chery et al., 2016, p7).

وفي هذا السياق أشار مويتا وجوناثان (2020) أن العلماء قد حددوا القيادة الرقمية بشكل مختلف بناءً على التكنولوجيا الرقمية والرقمنة، والسلوك المبتكر والبيئة و السياق الذي يتم تطبيقه فيه، وعلى أساس أنماط ونظريات القيادة الحالية، فهناك من اعتبر أن القيادة الرقمية تجمع بين ثقافة وكفاءة القائد لاستخدام التكنولوجيا الرقمية لخلق قيمة للمؤسسة التربوية.

وهناك من اعتبر القيادة الرقمية تحقيقاً لهدف يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توجيه المساعدين البشريين واستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ووصف آخرون القيادة الرقمية بأنها: ممارسة تأثير لتبني استراتيجيات

لعمليات التحول الرقمي، وأكد آخرون أن القيادة الرقمية هي: مزيج بين الثقافة الرقمية والكفاء الرقمية(mwita , jonathan, 2020, p6-7).

وعرف هوسينغ وآخرون (2013) على أنها إنجاز لهدف معين يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توجيه العاملين لاستخدام التكنولوجيا الرقمية.

كما عرف تومي (2016) على أنها قدرة القائد على تحديد وتحقيق الفرصة لنمو الأعمال والقيمة من خلال الاستخدام الفعال للتقنيات الرقمية(abdelrazeq, s., 2016, p53).

كما عرفها شنينجر (sheninger ,2019)أنها: تحديد الاتجاه والتأثير على الآخرين وبدء تغييرات مستدامة من خلال الوصول إلى المعلومات وبناء العلاقات لتوقع تغييرات مهمة للنجاح والتعليم في المستقبل والتي يتم فيها استخدام مزيج ديناميكي من العقلية والسلوكيات والمهارات لتغيير وتحسين الثقافة من خلال المساعدة التكنولوجية.

وتشير الرقمية في التعليم إلى تكامل استخدام مجموعة من التقنيات والأدوات مثل: إنترنت الأشياء، والمنصات الإلكترونية (ندوات عبر الإنترنت)، ووسائل التواصل الاجتماعي، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والتعلم الآلي عند القيام بممارسات القيادة والتعليم والتعلم(antonopoulou,others,2020, p113).

يستخلص مما سبق تعدد التعريفات التي تناولت مفهوم القيادة الرقمية، كما يوجد تداخل في المفاهيم بين "القيادة الرقمية" و "القيادة الإلكترونية"، وغيرها من المفاهيم المشابهة كالقيادة التكنولوجية، إلا أن مفهوم القيادة الرقمية أوسع وأشمل من القيادة الإلكترونية والمفاهيم الأخرى الذي يؤكد على القيام بجميع الأعمال والممارسات باستخدام التكنولوجيا.

9-2-2-مراحل تطبيق القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية:

تمر القيادة الرقمية بعدد من المراحل المترابطة والمتكاملة فيما بينها وهي على النحو التالي:

9-2-2-1-مرحلة التوثيق الإداري:

تحقق هذه المرحلة توثيق الهيكل التنظيمي والإجراءات الإدارية والمهام الوظيفية والصلاحيات والأعمال التي تقوم بها، والخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية وتجري

عملية التوثيق الإداري والقيادي للوضع الحالي للمؤسسة للاستفادة منها في عمليات التطوير والتحسين المستمر.

9-2-2-2-مرحلة التطوير القيادي:

تعرف بمرحلة إعادة هندسة العمليات والأعمال داخل المؤسسة، وفي هذه المرحلة يتم عملية التطوير الإداري بمنظور تقني يراعي متطلبات القيادة الرقمية، مع الأخذ بعين الاعتبار التطوير الأفقي للهيكل القيادي، بما فيها من تسهيلات لعمليات الإجراءات الإدارية الإبداعية

9-2-2-3-مرحلة التطوير التقني والتكنولوجي:

تركز على تحسين جميع جوانب التقنية مثل: البرمجيات والفنيين والبنية التحتية، وتتضمن عملية التطوير تحليل جميع العمليات الإدارية المطورة وتحويلها إلى برامج تطبيقات في الحاسب ومع ضرورة توفير جميع الأجهزة اللازمة، والعنصر البشري الكفء القائم على أداء مهامه بكفاءة وفعالية عالية على أكمل وجه(سدران، 2021، ص470).

مما سبق يتضح أن المراحل التي تمر بها القيادة الرقمية هي مراحل مترابطة ومتسلسلة فهي عملية مخطط لها متتابعة الخطوات والآليات حتى تصل إلى إعلان قمة في الخدمات القيادية لدى المدير الرقمي وهوما يكسبها مكانتها وأهميتها في المؤسسة التعليمية وهو أمر يؤكد الدور الفعال والحيوي التي تتمتع به القيادة الرقمية في تحسين قدرات وكفاءات مدراء المدارس وزيادة الفاعلية الإدارية للمدراء الرقميين.

9-2-3-أهمية القيادة الرقمية:

تظهر أهمية القيادة الرقمية من خلال أهميتها الاستراتيجية التي تسهم في دعم و مساندة العاملين في المؤسسات التربوية من أجل تبسيط الإجراءات الإدارية وتسهيل عملية صنع القرار بالإضافة إلى تمكين الإدارات والقيادات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الأعمال بجودة عالية وفقاً لمعايير فنية وأخرى تقنية عالية تواكب متطلبات العصر وتحقق الغاية منه(البقعاوي، 2019، ص13).

وتساعد القيادة الرقمية في إدارة المعلومات المختلفة والمتعددة بطريقة أكثر سهولة دون تعقيد ومن ثم سهولة انتقالها عبر المستويات الإدارية المختلفة، وسهولة الاتصال

بالمؤسسات الأخرى وتسهم القيادة الرقمية في التحول نحو مجتمع متطور يشمل التوعية والتعبئة للموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، وأما من الناحية التعليمية التدريسية فتساعد القيادة الرقمية في تنمية مهارات المتعلمين الرقمية والتي أصبحت موجودة بشكل متزايد في التعليم حتى أصبحت توصف بأنها جزء من المنهاج الدراسي الأساسي، إضافةً إلى أن وجود قيادة رقمية فاعلة من ناحية تعليمية وتدريسية هي من أهم المهارات التي سوف يحتاجها المعلمين والمتعلمون للمضي في عالم التكنولوجيا المتغيرة بسرعة.

كما تسهم القيادة الرقمية في تحسين التعليم والتعلم بعدة طرق من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة للمعلمين مثل: الدورات الإلكترونية المفتوحة مما تثير دافعية المتعلمين وتحقق نتائج تعلم فعالة وتجاوز القيود التعليمية والتدريسية بحالة من الرقمية والنظامية واللانظامية التكنولوجية معاً(آل كرم، 2020، ص5).

ونستخلص مما سبق أن القيادة الرقمية عملية استراتيجية يتم من خلالها استخدام كافة وسائل الاتصال ووسائل التقنية الرقمية، وتسعى للاستفادة في تحقيق العمليات الإدارية بهدف رفع الكفاءة الإدارية ورفع مخرجات العمليات التعليمية.

9-2-4-المهارات الأساسية للقيادة الرقمية:

توفر الرقمنة إمكانيات جديدة مثل: الفرق الافتراضية، وتقدم وسائل اتصال جديدة وتزيد السرعة والوصول إلى المعلومات، وتؤثر على هياكل الطاقة، وبالتالي تؤدي إلى الكفاءة والعمل الذكي ومن ثم يحتاج القادة لعدد من المهارات الأساسية للاستفادة من هذا التحول مثل استخدام الأصول الرقمية كأدوات اتصال واتخاذ القرارات بسرعة عالية، وبناء الشبكات والريادة في بيئة مضطربة والتحول من الذكاء العاطفي والاجتماعي إلى المهارات التقنية.

وفي تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات (2018) بشأن أدوات المهارات الرقمية تمت الإشارة إلى أن القادة الرقميين بحاجة إلى امتلاك مهارات رقمية، وأن المهارات الرقمية تمتد عبر طيف مستمر من مهارات أساسية إلى مهارات متقدمة وتشمل توليفة من السلوكيات والدراية والمعرفة وعادات العمل والخصائص الشخصية والميول ومواقف الفهم الحرجة، وفيما يلي سيتم تناولها بشيء من التفصيل:

9-2-4-1-المهارات الأساسية:

تمكن المهارات الرقمية الأساسية من العمل عند المستوى الأدنى في إطار المجتمع، وهي مهارات أساسية لأداء مهام أساسية وتشمل المهارات الأساسية المعدات (استخدام لوحة المفاتيح وتشغيل تقنية لمس الشاشة) والبرمجيات (معالجة الكلمات وإدارة الملفات في الحواسيب وإعدادات الخصوصية في الهواتف المتنقلة) والعمليات الأساسية عبر الإنترنت (استعمال البريد الإلكتروني أو البحث أو استيفاء استمارة عبر الإنترنت) وتمكن المهارات الأساسية من التفاعل مع الآخرين ومن الوصول إلى الخدمات التعليمية والإدارية المختلفة.

9-2-4-2-المهارات المتوسطة:

أي استخدام التقنيات الرقمية بأساليب أكثر فائدة وجدوى بما في ذلك القدرة على تقييم ناقد للتكنولوجيا أو استحداث المحتوى، وهذه المهارات في معظمها عمومية بمعنى أن إتقانها يعد الأفراد لطائفة واسعة من المهام الرقمية اللازمة.

9-2-4-3-المهارات المتقدمة:

المهارات المتقدمة هي: المهارات التي يحتاجها المتخصصون في مهن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل: البرمجة الحاسوبية وإدارة الشبكات، وتشمل هذه المجالات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة والتشفير وإنترنت الأشياء وتطوير التطبيقات المتنقلة(jakubik , berazhne, 2018, p471).

في ضوء ما تقدم، يمكن القول أنه إلى جانب المهارات الأساسية (البشرية والمفاهيمية) التي يستلزم أن يتمتع بها كل قائد، فيستلزم أن يتمتع القادة الرقميون بالمهارات الرقمية والتقنية المتعلقة بالرقمنة مثل: الوعي الرقمي والشراكة مع الزملاء الرقميين ومحو الأمية الرقمية، فضلاً عن المهارات المتعلقة بالتكنولوجيا، هذا إلى جانب مهارات الاتصال والمرونة والقدرة على التكيف، كما يتضح أن هناك ارتباط قوي بين أنشطة القيادة والمهارات اللازمة للقيادة، فكلما اتسع نطاق القيادة وممارساتها كلما اتسع نطاق المهارات اللازمة لأدائها.

10- الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية وهي كما يلي:

10-1-الدراسات العربية:

10-1-1-دراسة الذهلي وآخرين (2021)، بحث تربوي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

عنوان الدراسة: درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وكذلك الكشف عن أثر متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي)، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من 31 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط وله 7 فقرات، ومجال التنظيم وله 11 فقرة، ومجال الإشراف والمتابعة وله 8 فقرات، ومجال المحتوى الإلكتروني وله 5 فقرات، وقد اختيرت أفراد عينة الدراسة عشوائياً وبلغ عددها 207 مديراً ومديرة من مختلف المحافظات التعليمية في سلطنة عمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية ككل ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم مرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية ككل ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات منها: تزويد الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية، واستخدام التطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية والتدريسية جميعها ومتابعة الحافلات المدرسية، وتدريب المعلمين على عمل الاختبارات الإلكترونية حتى يسهل عملية التصحيح والمتابعة.

10-1-2-دراسة سدران (2021)، بحث تربوي، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، نجران، المملكة العربية السعودية.

عنوان الدراسة: واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية بنجران.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران من وجهة نظر المعلمات، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 100 معلمة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للبحث، وتوصلت النتائج إلى أنّ معلمات اللغة الإنجليزية لم يشكلنّ رأياً حول درجة تطبيقهنّ للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران، وقد جاءت النتيجة محايدة بدرجة متوسطة، وكان من أهم التوصيات: نشر ثقافة القيادة الرقمية بين معلمات اللغة الإنجليزية من خلال عقد دورات وورش عمل وتدريب قادة المدارس ومشرفات اللغة الإنجليزية على القيادة الرقمية، ونقل مهاراتها للمعلمات.

10-1-3-دراسة الخالدي (2021)، بحث تربوي، الطائف، المملكة العربية السعودية.

عنوان الدراسة: درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مكاتب التعليم بمدينة الطائف.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مكاتب التعليم بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للبحث، وكانت عينة الدراسة من المشرفين التربويين بمكاتب التعليم بمحافظة الطائف، وتوصلت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مكاتب التعليم بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين فيما يتعلق بجميع المحاور، التحسين، والتطوير المهني الرقمي، والتعلم الرقمي والقياس والتقويم كانت متوسطة.

10-1-4-دراسة الحمادي(2021)، بحث تربوي، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.

عنوان الدراسة: دور القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي.

هدفت الدراسة إلى إيضاح أهم المعايير لقياس استدامة القيادات الرقمية والذكاء الاصطناعي في دولة الإمارات، مع إبراز أهم الاستراتيجيات والسياسات التي تخدم القيادة الرقمية في عملية التحول نحو الذكاء الاصطناعي، كما سعى البحث إلى التعرف على أفضل الممارسات العالمية الرائدة في التحول نحو الذكاء الاصطناعي، من أجل تطبيق أهم إيجابياتها، وتدارك سلبياتها للوصول بدولة الإمارات إلى مصافِ الدول المتقدمة، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة، ويعد البحث من أوائل البحوث التي تناولت موضوع القيادة الرقمية وأثرها في تعزيز الذكاء الاصطناعي والذي ينعكس بدوره على تحسين أداء المنظمات، كما ينبع أهمية البحث فيما سوف يقدمه من إضافات ذات مردود علمي يساعد في سد الفجوة بين النظريات التقليدية للقيادة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تؤثر في تصميم السياسات والاستراتيجيات والإجراءات المتبعة في الجهات الحكومية بشكل مباشر وضمان استدامة القيادات في ظل التحولات الرقمية المتغيرة، وقد توصل إلى عدة نتائج أهمها: يتمتع القادة الرقميون بجانب مهاراتهم القيادية التقليدية بقدراتهم على دراسة وتحليلها واستخلاص النتائج منها، وبالتالي اختيار القرار الصحيح، إسهام الذكاء الاصطناعي في التغلب على التحديات الداخلية من أهمها سرعة التصنيع وجودة المنتج، وسرعة التعبئة والتجزئة وسرعة اتخاذ القرارات وزيادة كفاءة العملية وخفض التكاليف التشغيلية.

10-2-الدراسات الأجنبية:

10-2-1-دراسة مور(moor,2018)، رسالة دكتوراه، جامعة دالاس.

عنوان الدراسة: تصورات المعلمين فيما يتعلق بسلوكيات القيادة الرقمية لدى المديرين التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي.

Teachers perciptions of principal digital leadership behaviors that impact technology use in the class room.

هدفت الدراسة إلى التحقيق في تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي في هذه الدراسة النوعية، تمت مقابلة 24 مدرساً يقومون بتدريس القراءة وفنون اللغة الإنجليزية والرياضيات، تم جمع البيانات من المقابلات وتحليلها لتحديد الموضوعات والأنماط باستخدام برنامج برمجي لتحليل البيانات النوعية، قام الباحث بتحليل البيانات وترميزها على أنها اتجاهات وأنماط تم الكشف عنها في تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي، أشارت البيانات إلى وجود العديد من سلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي يرى المعلمون أنّ لها تأثير على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي، ومع ذلك كان هناك ثلاث سلوكيات رئيسية للقيادة الرقمية يعتقد المعلمون أنَ لها التأثير الأكبر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي، وهي: فرص التدريب العملي على التكنولوجيا بقيادة مدير المدرسة، والموقف الرئيسي تجاه تكامل التكنولوجيا والتكنولوجيا، والدعم التكنولوجي بقيادة المدير.

10-2-2--دراسة بولني(Polney,2018)، بحث تربوي، مجلة المدرسة التربوية والإنسانية، نيويورك.

عنوان الدراسة: القيادة الرقمية، بحث أنماط القيادة والمهارات والممارسات التكنولوجية لدى مديري المكاتب المركزية.

Digital leadership: an examination between leadership styles and technology skills and practices of central office administrators.

هدفت الدراسة إلى تقييم أساليب القيادة ومدى استخدام مسؤولي مكاتب المركزية للتكنولوجيا، ومقارنة ذلك بممارسات المناطق فيما يتعلق بتكامل التكنولوجيا، كان القصد من ذلك هو معرفة ما إذا كان هناك ارتباط موجود بين المسؤول المتقدم رقمياً على مستوى المكتب المركزي مع ممارسات التحول الرقمي في المنطقة، بالإضافة إلى ذلك، كان الهدف هو إنشاء ملف تعريف أو نموذج لقائد رقمي فعال من البحث والبيانات، هذه الدراسة هي طريقة مختلطة من البحث النوعي والكمي مصممة لمعالجة وبحث القضايا ذات الصلة بقيادة تكنولوجيا التعليم، في هذه الدراسة تم تقييم فريق القيادة الرقمية وأدوات التقييم الذاتي للمشرف الممكن الموزعة على مسؤولي المكاتب المركزية في مقاطعات ناساو وسوفولك التعليمية في لونغ آيلاند، نيويورك، كان المشاركون البالغ عددهم 82 مشاركاً في الدراسة من المشرفين والمشرفين المساعدين وغيرهم من مسؤولي المكاتب المركزية في جميع أنحاء لونغ آيلاند، أعقب تحليل البيانات مقابلات فردية مع 4 مدراء تم اختيارهم باستخدام التكنولوجيا العالية بناءً على استجاباتهم لأداة التقييم، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية وهامة بين القيادة وممارسات المنطقة من هذه الدراسة، تتمثل توصية البحث المستقبلي في إجراء دراسة مقارنة لمسؤولي المكاتب المركزية مع مديري مستوى المبنى لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في الممارسة والاستخدام، وإجراء دراسة حالة لمنطقة عالية الفعالية ومعترف بها رقمياً لاكتشاف ما يؤدي إلى نجاحها.

10-2-3-دراسة زيكي وآخرون(zeikw, 2019)، بحث تربوي، ألمانيا.

عنوان الدراسة: الارتباط بين القيادة الرقمية والراحة النفسية لمديري كبرى الشركات في ألمانيا.

Digital leadership skills and associations with psychological well-being.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الرقمية والراحة النفسية لمديري كبرى الشركات في ألمانيا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثون استبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من 368 مديراً من مديري شركات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أنه كلما امتلك المدراء التنفيذيين للشركات درجة أكبر من مهارات القيادة الرقمية مهارة نشر الثقافة الرقمية، مهارة صناعة الرؤية الرقمية، مهارة إدارة التغيير، مهارة إدارة المعرفة، فإن الراحة النفسية لديهم تكون أكبر أيضاً.

10-2-4-دراسة برومسوان وآخرين (promsuwan, others, 2019)، بحث تربوي، كندا.

عنوان الدراسة: نموذج لتطوير القيادة الرقمية لمديري المدارس الصغيرة تحت إشراف مكتب لجنة التعليم الأساسي.

model of digital leadership development for principals of small size school under the office of the basic education commission.

هدفت الدراسة إلى دراسة القيادة الرقمية لمديري المدارس الصغيرة تحت إشراف هيئة التعليم الأساسي، اقتراح نموذج لتنمية القيادة الرقمية لمديري المدارس الصغيرة، تم اختيار عينة عشوائية عددها 385 من مديري المدارس الصغيرة، كانت الأداة عبارة عن استبيان، تم إنشاؤه بواسطة باحث بموثوقية عامة تبلغ 0.98، تم تحليل البيانات باستخدام النسبة

المئوية، والمتوسط والانحراف المعياري، وتعديل مؤشر احتياجات الأولوية(معدل PNI)، كانت النتائج على النحو التالي: كانت عوامل القيادة الرقمية مناسبه للسياق التايلندي، وكانت الترتيب من الأعلى هو النمو المهني والتنمية والفرصة(معدل PNI=0.13) متبوعاً بفضاء التعلم والبيئة، أخيراً كان العامل هو الاتصال معدل(2." PNI= 0.03)، يتألف النموذج المقترح لتطوير القيادة الرقمية من ثلاثة أجزاء: مقدمة، وسبعة مكونات للقيادة الرقمية، وثلاثة عوامل نجاح، يعد نموذج تطوير القيادة الرقمية لمديري المدارس الصغيرة الحجم تحت إشراف مكتب لجنة التعليم الأساسي مناسباً وعملياً.

10-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: يختلف البحث الحالي عن عدد من الدراسات السابقة كدراسة(moor, 2018) والتي هدفت إلى التحقيق في تصورات المعلمين لسلوكات القيادة الرقمية الرئيسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي، ودراسة(الحمادي، 2021) والتي هدفت إلى إيضاح أهم المعايير لقياس استدامة القيادة الرقمية والذكاء الاصطناعي، ودراسة(zekie, 2019) والتي هدفت إلى تعرف الارتباط بين القيادة الرقمية والراحة النفسية، ودراسة(سدران، 2021) التي هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معلمات اللغة الإنكليزية للقيادة الرقمية.

ومن حيث المنهج: يتشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في اعتماده على المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة(الذهلي،2021)،ودراسة(zekie, 2019) ودراسة(سدران، 2021)، ويختلف عن دراسة(الخالدي،2021) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

ومن حيث عينة الدراسة: اتفق البحث الحالي في اتخاذ مديري المدارس عينة للدراسة، مثل دراسة(الذهلي،2021)،ودراسة(zekie, 2019).

واختلفت مع دراسة (moor, 2018)،ودراسة(سدران،2021)، حيث اعتمدت هاتان الدراستان على المعلمين والمدرسين عينة للدراسة، واختلف أيضاً مع دراساتي (polney, 2018)،و(الخالدي، 2021) التي اعتمدتا على المشرفين والمشرفين المساعدين التربويين.

أما من حيث الأدوات: فقد تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة والتي اعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مثل دراسة كل من(الذهلي،2021)،(zekey,2019)،(سدران، 2021)،(الخالدي،2021)، فيما اختلف البحث مع بعض الدراسات التي اعتمدت على أداة المقابلة كدراسة(moor, 2018).

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة من خلال عدة نقاط، أبرزها:

-الاطلاع على بعض المصادر والمراجع لوضع تصور للإطار النظري في هذا البحث.

- الاطلاع على المنهجيات التي اعتمدتها الدراسات السابقة، للإفادة منها في تصميم أداة البحث الحالي.

- التعرف على الأساليب والوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة لاختيار ما يناسب البحث الحالي.

- الإفادة من النتائج والمقترحات التي توصلت إليها الدراسات السابقة لمقارنتها بنتائج البحث الحالي.

- العمل قدر الإمكان على تجنب ما ورد في الدراسات السابقة.

ويمكن إجمال الجديد الذي أضافه هذا البحث، بما يلي:

- تطبيق البحث في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه.

-تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية.

11-منهج البحث وإجراءاته:

11-1-منهج البحث : يعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وهو أسلوب يهدف إلى وصف الواقع الذي كانت عليه الظاهرة والوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم هذا الواقع وتساعد على تطويره، كما يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، وقد تم استخدام هذا المنهج لمناسبته لموضوع البحث وإجراءاته العملية كونه يهتم بدراسة المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، وبتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات(Wiersma,1998, P15).

11-2-مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة والبالغ عددهم (126) مديراً ومديرة وفق إحصائيات مكتب التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في مدينة حماة للعام الدراسي(2022 / 2023) وقد تم أخذ عينة عشوائية بنسبة 50% أي (63) مديراً ومديرة، ويوضح الجدول (1) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث:

الجدول (1) يوضح توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	23	%36.5
	أنثى	40	%63.5
	المجموع	63	%100
المؤهل العلمي	معهد إعداد معلمين	25	%39.7
	إجازة جامعية	21	%33.3
	دبلوم تأهيل تربوي فما فوق	17	%27
	المجموع	63	%100
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	17	%27
	من 5 إلى 10 سنوات	19	%30.1
	10 سنوات فأكثر	27	%42.9
	المجموع	63	%100
الدورات التدريبية	لم يخضع لأي دورة	5	%8
	من 1 إلى 3 دورات	30	%47.6
	4 دورات فأكثر	28	%44.4
المجموع		63	%100

11-3-أدوات البحث :

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته قام الباحث بإعداد استبانة وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى : تحديد الهدف من الاستبانة : يتمثل الهدف من الاستبانة بما يلي:

التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماه في ضوء القيادة الرقمية.

الخطوة الثانية : صياغة فقرات الاستبانة :

لصياغة فقرات الاستبانة قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ . مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بالاحتياجات التدريبية والقيادة الرقمية وتطبيقاتها في المدارس ولاسيما الأدبيات الآتية:(zeke,2019)،(muller,2018)،(الحمادي،2021)،(الخالدي، 2021)،(الذهلي،2021)،(سدران، 2021).

ب . مراعاة التنوع في اختيار بنود الاستبانة ، وأن يكون لكل عبارة هدف محدد.

وقد تم صياغة فقرات الاستبانة وفق ما يلي :

– مراعاة هذه الفقرات للأهداف المطلوب تحقيقها.

–صياغة فقرات الاستبانة بشكل واضح ومفهوم .

وقد تم صياغة الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

وتم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، فقد اشتملت الاستبانة على (34) بنداً موزعين على أربع مجالات، ثم عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين لتصبح في صورتها النهائية مؤلفة من (30) بنداً موزعة على أربع مجالات على النحو الآتي: المجال الأول: الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتخطيط، المجال الثاني: الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتنظيم، المجال الثالث: الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالإشراف والمتابعة، المجال الرابع: الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمحتوى الإلكتروني.

–صياغة تعليمات الاستبانة: تضمنت التعليمات تعريف المديرين بعنوان البحث والهدف من أداة البحث، كما تضمنت كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات البحث، وكذلك طُلب من أفراد عينة البحث قراءة البنود بدقة وعناية ومعرفة المقصود من كل فقرة وأنها لخدمة أغراض البحث العلمي فقط مع تدوين الإجابة في المكان المخصص لها.

11-4- صدق الاستبانة وثباتها:

تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال قيام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (20) مديراً ومديرة وهم من خارج العينة الأساسية وتم التحقق من صدق وثبات الأداة من خلال ما يلي:

11-4-1- صدق الاستبانة : تمت دراسة الصدق من خلال:

11-4-1-1- صدق المحكمين: تم اختبار صدق الاستبانة بعرض الأداة بصورتها الأولية على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في كلية التربية في جامعة دمشق وجامعة حماه، للحكم على مدى صلاحية الاستبانة والاستفادة من ملاحظاتهم ومراعاتها في الصياغة النهائية للاستبانة، وقد أجمع السادة المحكمين على ملائمة مجالات الاستبانة وبنودها للغرض الذي تقيسه وتركزت ملاحظاتهم على إعادة تعديل صياغة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحاً وحذف بعضها الآخر وإضافة بعض البنود بدلاً عنها.

11-4-1-2- صدق بنيوي: طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (20) مديراً ومديرة، لم يدخلوا ضمن عينة البحث، وتم حساب معاملات الصدق البنيوي وكانت النتائج كالآتي:

أ-حساب الارتباط بين كل بند ودرجة المجال الذي تنتمي إليه: ويوضح الجدول(2)هذه المعاملات:

الجدول (2) معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني				المجال الثالث		المجال الرابع	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.673	8	**0.777	15	**0.875	19	**0.539	26	**0.574
2	**0.659	9	**0.736	16	**0.898	20	**0.633	27	**0.808
3	**0.797	10	**0.710	17	**0.895	21	**0.712	28	**0.851
4	**0.750	11	**0.775	18	**0.850	22	**0.707	29	**0.878
5	**0.828	12	**0.673			23	**0.708	30	**0.800
6	**0.787	13	**0.612			24	**0.779		
7	**0.640	14	**0.771			25	**0.741		

***دال عند مستوى دلالة 0.05** ****دال عند مستوى دلالة 0.01**

يتبين من الجدول (2)، أن معاملات الارتباط بين كل بند والمجال الذي تنتمي إليه قد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.539-0.898).

ب-حساب الارتباط بين درجات المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة: ويوضح الجدول (3) قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	الدرجة الكلية
المجال الأول	1	0.603**	0.372**	0.401**	0.602**
المجال الثاني		1	0.469**	0.441**	0.656**
المجال الثالث			1	0.701**	0.840**
المجال الرابع				1	0.934**
الدرجة الكلية					1

يتبين من الجدول (3)، أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يدل على تمتعها بالصدق البنيوي.

11-4-2- ثبات الاستبانة: للتأكد من الثبات، اعتمد الباحث طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وثبات التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات وذلك بالنسبة للمجالات الأربعة، والدرجة الكلية للاستبانة:

الجدول (4) قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المجال الأول	0.851	0.889
المجال الثاني	0.835	0.872
المجال الثالث	0.940	0.949
المجال الرابع	0.945	0.987
الاستبانة ككل	0.961	0.986

يظهر من الجدول أن هناك ثباتاً مرتفعاً نسبياً بالنسبة لمجالات الاستبانة كافة، حيث بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات الأربعة ما بين (0.835-0.945) وللاستبانة ككل (0.961) وفق معامل ألفا كرونباخ، بينما تراوحت قيم هذه المعاملات للمجالات الأربعة ما بين (0.872-0.987) وللاستبانة ككل (0.986) وفق معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان -براون" وهما معاملات جيدة وملائمة لأغراض البحث، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

12- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

12-1-عرض نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

السؤال الرئيس: ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء القيادة الرقمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، أُعطيت كل استجابة من استجابات المديرين على استبانة الاحتياجات التدريبية الموجهة لهم قيماً متدرجة وفق مقياس خماسي، وحُددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة إذ تم حساب طول الفئة = تقسيم المدى (أكبر قيمة – أصغر قيمة في الاستبانة) على عدد الاحتمالات.

(5-1) ÷ 5 = 0.80 وهو طول الفئة، وتم تحديد 5 مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات بناء على قاعدة التقريب الرياضي، والجدول يوضح ذلك:

الجدول (5) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة
من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً
من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	مرتفعة
من 4.20 إلى 5	مرتفعة جداً

في ضوء الجدول(5) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب وحُدد التقدير لدرجات استجابات المديرين حول الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية حسب كل مجال من مجالات الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

. بالنسبة للمجالات الأربعة والدرجة الكلية للاستبانة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب، والجدول(6) يوضح ذلك :

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب لإجابات أفراد العينة على المجالات الأربعة والاستبانة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الاحتياج	الترتيب
1	الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتخطيط	4.04	4.194	%80.8	مرتفعة	2
2	الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتنظيم	4.01	4.491	%80.2	مرتفعة	3
3	الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالإشراف والمتابعة	3.91	6.139	%78.2	مرتفعة	4
4	الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمحتوى الإلكتروني	4.07	5.016	%81.4	مرتفعة	1
الاستبانة ككل		**4.00**	**22.048**	**%80.15**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (6) أن درجة الاحتياجات على الاستبانة ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.00) وأهمية نسبية (80.15%)، وقد جاء المجال الرابع (الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمحتوى الإلكتروني) في المرتبة الأولى وبدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.07) وأهمية نسبية (81.4%)، بينما جاء المجال الثالث (الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالإشراف والمتابعة) في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج مرتفعة أيضاً وبمتوسط حسابي (3.91) وأهمية نسبية (78.2%).

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بالسؤال الرئيس للبحث والتي أظهرت وجود احتياجات تدريبية بدرجة مرتفعة لدى مديري المدارس من أجل التمكن من تطبيق المجالات الخاصة بالقيادة الرقمية، في ضوء وعي المديرين لأهمية الأخذ بالاتجاهات الإدارية المعاصرة والاستفادة من أهم ما توصلت إليه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إطار تجويد العمل التربوي والإداري، ووعيهم أيضاً لأهمية وضرورة امتلاكهم للمعارف والمهارات والأدوات والتقنيات الرقمية التي يتطلبها تطبيق القيادة الرقمية في مدارس التعليم الأساسي والذي بات في الوقت الراهن أكثر إلحاحاً من ذي قبل نتيجة الثورة المعرفية والتكنولوجية، وهذا يتوافق مع واقع الدورات التدريبية التي خضع لها المديرين ولم تتناول القيادة الرقمية.

وللإجابة عن الأسئلة الفرعية:

السؤال الفرعي الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الأول للقيادة الرقمية (التخطيط)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب وحُدد التقدير كما في الجدول (5) لكل بند من بنود المجال الأول وتم تحديد رتبة كل بند حسب قيم المتوسطات لها وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب لإجابات أفراد العينة على بنود المجال الأول

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الاحتياج	الترتيب
1	وضع خطة شاملة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في المدرسة	4.13	0.882	%82.6	مرتفعة	1
2	متابعة تنفيذ الأهداف الإجرائية لخطة المدرسة باستخدام التقنيات الرقمية	3.98	0.751	%79.6	مرتفعة	5
3	تشجيع المعلمين على استخدام الوسائل الرقمية في تخطيط الدروس	4.02	0.793	%80.4	مرتفعة	4
4	إشراك العاملين في وضع الخطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في المدرسة	3.89	0.780	%78.8	مرتفعة	7
5	تنفيذ خطة المدرسة باستخدام الأجهزة الرقمية	4.06	0.793	%81.2	مرتفعة	2
6	اعتماد الوسائل الرقمية في وضع الخطط المدرسية	3.97	0.718	%79.4	مرتفعة	6
7	تجهيز الصفوف الدراسية بالأجهزة الرقمية	4.03	0.803	%80.6	مرتفعة	3
المجال الأول		**4.01**	**4.194**	**%80.37**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (7) أن درجة الاحتياج على المجال الأول (الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتخطيط) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.01) وأهمية نسبية (80.37%)، وقد جاء البند الأول (وضع خطة شاملة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في المدرسة) في المرتبة الأولى وبدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.13) وأهمية نسبية (82.6%)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى نقص الخبرة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في وضع الخطط، ذلك لأنهم لا يمتلكون القدرة الكافية على المواءمة بين ما هو مطلوب وما هو متاح وعدم القدرة على وضع خطة شاملة يمكن أن تعمل على تنسيق

الموارد المتاحة في المدرسة وتوجيهها، بينما جاء البند الرابع (إشراك العاملين في وضع الخطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في المدرسة) في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.89) وأهمية نسبية (78.86%)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن التعاون مع العاملين في المدرسة لا يحتاج إلى مهارة وكفاءة عالية، وكذلك يوفر الكثير من الوقت والجهد عليهم.

السؤال الفرعي الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الثاني للقيادة الرقمية (التنظيم)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب وحُدد التقدير كما في الجدول (5) لكل بند من بنود المجال الثاني وتم تحديد رتبة كل بند حسب قيم المتوسطات لها وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب لإجابات أفراد العينة على بنود المجال الثاني

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الاحتياج	الترتيب
8	استخدام التطبيقات الرقمية لتخزين وحفظ البيانات	4.13	0.852	%82.6	مرتفعة	2
9	تفعيل التطبيقات الرقمية في عملية التواصل والاتصال مع المجتمع المحلي	3.98	0.751	%79.6	مرتفعة	6
10	إنشاء بيانات رقمية للمدرسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة(فيس بوك–تويتر–انستغرام–سناب)	4.18	0.780	%83.8	مرتفعة	1
11	توظيف الأدوات الرقمية في إنجاز الأعمال الإدارية	4.00	0.823	%80	مرتفعة	5
12	تشجيع المعلمين على استخدام التطبيقات الرقمية للرد على للرسائل الواردة إليهم	3.63	0.885	%72.6	مرتفعة	10
13	نشر نتائج الطلبة عبر التطبيقات الرقمية	3.98	0.813	%79.6	مرتفعة	7
14	استخدام التطبيقات الرقمية في إنجاز الأعمال المدرسية عن بعد	3.70	0.854	%74	مرتفعة	9
15	توظيف البرمجيات الرقمية في إنجاز الأنشطة المدرسية	3.80	0.765	%74.04	مرتفعة	8
16	استخدام الأجهزة الرقمية في إدارة الاجتماعات المدرسية	4.08	0.867	%81.22	مرتفعة	3
17	إعداد الاختبارات الإلكترونية في المدرسة	3.60	0.882	%71.6	مرتفعة	11
18	استقبال الملاحظات والشكاوى المتعلقة بالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور عبر التطبيقات الرقمية	4.03	0.860	%81	مرتفعة	4
	المجال الثاني	**3.94**	**7.865**	**%78.18**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول(8) أن درجة الاحتياج على المجال الثاني (الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتنظيم) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.94) وأهمية نسبية (78.18%)، وقد جاء البند العاشر(إنشاء بيانات رقمية للمدرسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة(فيس بوك–تويتر–انستغرام–سناب)) في المرتبة الأولى وبدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.18) وأهمية نسبية (83.8%)، ويمكن تفسير ذلك إلى حاجة مديري المدارس إلى معرفة أهمية ودور وسائل التواصل الاجتماعي في نشر المعلومات والمعارف والأخبار، حيث أصبحت بمثابة منصات إعلامية متداولة لدى شرائح المجتمع كافة بكل سهولة وسرعة، وهو ما لم تستطيع فعله الوسائل الإعلامية التقليدية، كما تعد بمثابة المتحدث الرسمي للجهات الحكومية، وتبرز من خلالها البرامج والفعاليات، وتنشر من خلالها خططها وبرامجها العامة والخاصة، بينما جاء البند السابع عشر (إعداد الاختبارات الإلكترونية في المدرسة) في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.60) وأهمية نسبية (71.6%)،ولربما يعود ذلك إلى قلة الأجهزة الرقمية في المدارس مقارنة بأعداد التلاميذ، أو لعدم إلمام مديري المدارس والعاملين معهم بالطرق الرقمية في إعداد الاختبارات الإلكترونية أو لعدم معرفتهم بفوائدها في مجال الاختبارات.

السؤال الفرعي الثالث: ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الثالث للقيادة الرقمية (الإشراف والمتابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب وحُدد التقدير كما في الجدول (5) لكل بند من بنود المجال الثالث وتم تحديد رتبة كل بند حسب قيم المتوسطات لها وكانت النتائج كما يلي :

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب لإجابات أفراد العينة على بنود المجال الثالث

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الاحتياج	الترتيب
19	تدوين الزيارات الصفية للمعلمين إلكترونياً	4.00	0.829	%80	مرتفعة	6
20	توظيف التطبيقات الرقميةً في متابعة حضور وانصراف المعلمين	4.21	0.953	%84.2	مرتفعة جداً	2
21	تقييم سير العمل المدرسي إلكترونياً	4.13	0.889	%82.6	مرتفعة	4
22	تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة إلكترونياً	4.37	0.880	%87.04	مرتفعة جداً	1
23	تقييم برامج الأنشطة التي يجريها الطلبة والمعلمون عبر التطبيقات الرقمية	4.17	0.924	%83.4	مرتفعة	3
24	تدوين الملاحظات اليومية للأعمال المدرسية عبر التطبيقات الرقمية	3.87	0.890	%77.4	مرتفعة	7
25	توظيف الكاميرات الرقمية لمتابعة الأعمال المدرسية عبر ربطها بأجهزة الهواتف الذكية	4.03	0.950	%80.6	مرتفعة	5
	المجال الثالث	**4.11**	**6.139**	**%82.17**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (9) أن درجة الاحتياج على المجال الثالث (الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالإشراف والمتابعة) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.11) وأهمية نسبية (82.17%)، وقد جاء البند الثاني والعشرون (تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة إلكترونياً) في المرتبة الأولى وبدرجة احتياج مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.37) وأهمية نسبية (87.04%)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس لا يملكون الكفايات المعرفية اللازمة في مجال تقييم الأداء إلكترونياً والتي تمكنهم من القدرة على تقييم البرامج المدرسية، إذ أنهم يفتقدون القدرة على التقييم ما بين التنفيذ الفعلي لأنشطة المدرسة مع ما تم التخطيط له من أهداف، وكذلك قياس الآثار الناتجة عن تنفيذ هذه الأنشطة على العملية التعليمية، بينما جاء البند الرابع والعشرون (تدوين الملاحظات

اليومية للأعمال المدرسية عبر التطبيقات الرقمية) في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.87) وأهمية نسبية (77.4%)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ كتابة الملاحظات وإعداد التقارير اليومية عبر الوسائل الرقمية أصبح بالنسبة لمديري المدارس أمراً اعتيادياً روتينياً يتكرر كل عام دراسي، فلم يعد يحتاج إلى مهارات كبيرة للقيام بذلك.

السؤال الفرعي الرابع: ما الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حماة في ضوء المجال الرابع للقيادة الرقمية (المحتوى الإلكتروني)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج وحُدد التقدير كما في الجدول (5) لكل بند من بنود المجال الرابع وتم تحديد رتبة كل بند حسب قيم المتوسطات لها وكانت النتائج كما يلي :

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة الاحتياج والترتيب لإجابات أفراد العينة على بنود المجال الرابع

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الاحتياج	الترتيب
26	تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات الرقمية في الموقف الصفي	3.90	0.043	%78	مرتفعة	4
27	توظيف تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية المرتبطة بالمناهج الدراسية	3.81	0.965	%77.2	مرتفعة	5
28	تحفيز المعلمين على إنتاج الألعاب التعليمية التفاعلية	4.09	0.723	%81.8	مرتفعة	2
29	توجيه المعلمين إلى استخدام الكتب التعليمية الرقمية	4.08	0.747	%81.6	مرتفعة	3
30	تشجيع المعلمين على إنتاج قنوات تعليمية على اليوتيوب	4.16	0.725	%83.2	مرتفعة	1
	المجال الرابع	**4.00**	**5.016**	**%80.36**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (10) أن درجة الاحتياج على المجال الرابع (الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمحتوى الإلكتروني)ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.00) وأهمية نسبية (80.36%)، وقد جاء البند الثلاثون (تشجيع المعلمين على إنتاج قنوات تعليمية على اليوتيوب) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.16) وأهمية نسبية (83.2%)، قد يعود ذلك إلى زيادة الاهتمام بالمجالات الأخرى في مجال التقنية الرقمية، والتي ذكرت في هذا المجال، حيث نجد بين فترة وأخرى قنوات يوتيوبية وصفحات فيسبوكية متخصصة في عرض البرامج الرقمية والأنشطة والمواد التعليمية والوسائل والمحتويات الإلكترونية على مواقع التواصل الاجتماعي، بينما جاء البند السابع والعشرون (توظيف تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية المرتبطة بالمناهج الدراسية) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.81) وأهمية نسبية (77.2%)، ويعود السبب في ذلك إلى انتشار الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية لدى المعلمين، وما نتج عنه من استثمار البرامج الموجودة فيها وكذلك قيام بعض المعلمين بمبادرات في مجال إنتاج وسائل تعليمية ومحتوى إلكتروني وتحضير دروس وتجارب وأنشطة لمختلف المواد التعليمية.

12-2-عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (ت – ستيودنت) وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (12) اختبار T.test للفروق بين الذكور والاناث عند إجابتهم على بنود الاستبانة

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
المجال 1	ذكر	23	27.43	4.980	0.924	61	0.359	غير دال
	أنثى	40	28.45	3.686				
المجال 2	ذكر	23	25.91	5.308	1.992	61	0.077	غير دال
	أنثى	40	28.20	3.770				
المجال 3	ذكر	23	35.78	6.674	0.849	61	0.399	غير دال
	أنثى	40	37.15	5.838				
المجال 4	ذكر	23	31.74	5.667	0.691	61	0.492	غير دال
	أنثى	40	32.65	4.644				
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	23	120.86	19.918	1.281	61	0.205	غير دال
	أنثى	40	126.45	13.436				

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى مجالاتها الأربعة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية الأولى.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى كون مديري المدارس ذكوراً وإناثاً يتعرضون لنفس الخبرات والإعداد والتأهيل، وكلاهما يعمل في الظروف نفسها، وتشابه المهام والواجبات المطلوبة منهم، وكذلك خضوعهم لنفس القرارات والتعليمات الواردة من مديرية التربية، كما أن برامج التدريب تطبق بالآلية نفسها على مديري المدارس من كلا الجنسين، وهم يعيشون نفس ظروف العمل في الإدارة، ويخضعون لنفس القوانين والأنظمة والعبء الوظيفي دون تمييز بينهم، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة(الحمادي، 2021) التي أوجدت فروق تعزى

لمتغير الجنس لصالح المديرات، بينما تشابهت هذه النتيجة مع دراسة (الذهلي ، 2021).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (13) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
المجال 1	بين المجموعات	8.470	2	4.235	0.235	0.791	غير دال
	داخل المجموعات	1082.134	60	18.036			
	الكلي	1090.603	62				
المجال 2	بين المجموعات	106.170	2	53.085	2.783	0.070	غير دال
	داخل المجموعات	1144.433	60	19.074			
	الكلي	1250.603	62				
المجال 3	بين المجموعات	145.876	2	72.938	1.998	0.145	غير دال
	داخل المجموعات	2190.442	60	36.507			
	الكلي	2336.317	62				
المجال 4	بين المجموعات	104.466	2	52.233	2.154	0.125	غير دال
	داخل المجموعات	1455.185	60	24.253			
	الكلي	1559.651	62				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1746.475	2	873.237	1.949	0.151	غير دال
	داخل المجموعات	26253.271	60	437.554			
	الكلي	27999.746	62				

يتضح من الجدول (13) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى مجالاتها الأربعة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية الثانية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلا أنّ الاحتياجات التدريبية هي احتياجات مهنية بحتة، وأن اختلاف المؤهل العلمي لدى أفراد عينة البحث لم يكن له الأثر الكبير بين استجاباتهم، ويعود ذلك إلى تشابه الظروف والأعمال الإدارية التي يخضعون لها، وتشابه المهام والواجبات لديهم، وكذلك وعي مديري المدارس وتفهمهم لأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء القيادة الرقمية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(الذهلي، 2021) ودراسة (سدران، 2021)، بينما اختلفت مع دراسة(الخالدي ، 2021) حيث أوضحت فروق لصالح المؤهلات العلمية دبلوم، ماجستير فأعلى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (14) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
المجال 1	بين المجموعات	3.544	2	1.772	0.098	0.907	غير دال
	داخل المجموعات	1087.059	60	18.118			
	الكلي	1090.603	62				
المجال 2	بين المجموعات	0.808	2	.404	0.019	0.981	غير دال
	داخل المجموعات	1249.796	60	20.830			
	الكلي	1250.603	62				
المجال 3	بين المجموعات	0.174	2	.087	0.002	0.998	غير دال
	داخل المجموعات	2336.144	60	38.936			
	الكلي	2336.317	62				
المجال 4	بين المجموعات	8.960	2	4.480	0.173	0.841	غير دال
	داخل المجموعات	1550.691	60	25.845			
	الكلي	1559.651	62				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	43.496	2	21.748	0.047	0.954	غير دال
	داخل المجموعات	27956.25	60	465.937			
	الكلي	21999.746	62				

يتضح من الجدول (14) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي

في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى مجالاتها الأربعة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

ويعتقد الباحث أنّ هذه النتيجة يمكن أن تعود إلى تشابه حاجة مديري المدارس إلى العمل في ضوء القيادة الرقمية بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة الإدارية، وهذا يؤكد رغبة هؤلاء في تطوير العمل الإداري كما يعكس اتجاهات إيجابية نحو اتجاه القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة الإدارية، كما يمكن أن يعود هذا التشابه إلى ضعف تأثير عدد سنوات الخبرة على الخبرة المكتسبة في مجال تطبيق القيادة الرقمية، وهذا يدل على قلة الخبرة المكتسبة من قبل أفراد عينة الدراسة خلال سنوات عملهم، مما يؤكد على ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحويل الزمن الذي يقضيه مدير المدرسة في عمله من سنوات خبرة لا تزيد في مهاراته أو إمكانياته أي جديد إلى سنوات خبرة يكتسب من خلالها المهارات اللازمة لتطوير العملية التربوية والتعليمية برمتها وهذا لا يتم إلا من خلال الدورات التدريبية المنهجية والرقابة المستمرة والإشارة إلى المقصرين وتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(الذهلي، 2021) بينما اختلفت مع دراسة (سدران ، 2021) التي أوجدت فروق لصالح سنوات الخبرة من 6 إلى 10 سنوات.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول (15) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بالاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
المجال 1	بين المجموعات	8.208	2	4.104	0.227	0.797	غير دال
	داخل المجموعات	1082.395	60	18.040			
	الكلي	1090.603	62				
المجال 2	بين المجموعات	27.408	2	13.704	0.672	0.514	غير دال
	داخل المجموعات	1223.195	60	20.387			
	الكلي	1250.603	62				
المجال 3	بين المجموعات	33.122	2	16.561	0.431	0.652	غير دال
	داخل المجموعات	2303.195	60	38.387			
	الكلي	2336.317	62				
المجال 4	بين المجموعات	62.870	2	31.435	1.260	0.291	غير دال
	داخل المجموعات	1496.781	60	24.946			
	الكلي	1559.651	62				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	312.808	2	156.404	0.355	0.703	غير دال
	داخل المجموعات	27656.938	60	460.948			
	الكلي	27969.746	62				

يتضح من الجدول (15) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء القيادة الرقمية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى مجالاتها الأربعة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه على الرغم من بذل وزارة التربية جهوداً كبيرة في مجال الدورات التدريبية لمديري المدارس إلا أنّ هذه الدورات لم تترك فروقاً جوهرية في الاحتياجات التدريبية في ضوء القيادة الرقمية، فتشابه الاحتياجات التدريبية بين من اتبع

دورة أو أكثر وبين لم يتبع أي دورة يدل على الحاجة إلى دورات تدريبية متخصصة في القيادة الرقمية، كما يدل على ضعف كفاية دورات المعلوماتية في توظيف أدوات وتقنيات الحاسب في عمليات الإدارة المدرسية، كما لا بد من الإشارة هنا إلى طرق تأهيل مديري المدارس وتدريبهم وضرورة التنسيق بين مديريات التربية وكليات التربية من أجل إدخال الاتجاهات المعاصرة في الإدارة ضمن برامج إعداد وتأهيل المعلمين وتطوير هذه البرامج بحيث تخرج كوادر متخصصة في الإدارة المدرسية، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(الحمادي، 2021)، بينما اختلفت مع دراسة(الذهلي، 2021) التي أوجدت فروق لصالح المديرين الذين اتبعوا 3 دورات فأكثر.

13- مقترحات البحث:

13-1- بناء برامج تدريبية لمديري المدارس على أساس الاحتياجات التدريبية في إطار تمكينهم من المهارات اللازمة للعمل وفق القيادة الرقمية في مدارسهم .

13-2- عقد دورات تدريبية للمديرين تتعلق باحتياجاتهم التدريبية المرتبطة بالعمل في ضوء القيادة الرقمية.

13-3- العمل على تلبية الاحتياجات التدريبية المستجدة لمديري مدارس التعليم الأساسي.

13-4- نشر ثقافة القيادة الرقمية في مدارس التعليم الأساسي والمجتمع المحلي.

13-5- ضرورة متابعة مديري المدارس بعد انتهائهم من المشاركة في أي دورة أو برنامج تدريبي للتأكد من تطبيقهم لما تم التدرب عليه.

13 -6- إشراك مديري المدارس بتحديد احتياجاتهم التدريبية للقيادة الرقمية قبل التخطيط للبرامج التدريبية اللازمة لها .

13-7- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظر الموجهين التربويين و المعلمين ومقارنة نتائج هذه الدراسة بتلك الدراسات .

قائمة المراجع

المراجع العربية:

-البقعاوي، موضي مشرف صبر .(2019). دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(3)،ع(24).

-أبو الحسن، محمد حسين.(2018). الإدارة الرقمية" المفاهيم،الخصائص،المصطلحات،ط1، عمّان، الوراق للنشر والتوزيع.

-حمادة، فايزة أحمد محمد. (2004). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأسيوط من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة جامعة أسيوط، العدد 20، الجزء الأول.

-الحمادي، عدنان.(2021). دور القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.

-الخالدي، عبد الإله معيد حمدان.(2021). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مكاتب التعليم بمدينة الطائف، المملكة العربية السعودية.

-الذهلي، ربيع، الخروصي، حسين، الشعيلي، صالح.(2021). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، مجلد12، عدد33.

-سدران، وجدان هادي .(2021). واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.

-الطعاني، خليف. (2007). الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية الأغوار من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في اللواء. مجلة العلوم التربوية، 4(3)، كلية التربية، جامعة البحرين.

-عامر، سامح عبد المطلب.(2018). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الرقمية، مجلة كلية التربية للدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، العدد26(3).

-عطوي، جودت .(2004). الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

-آل كردم، مفرح سعيد .(2020). دور القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك،ع14.

-ماضي، سهير حافظ.(2011). واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في ضوء تطبيق الإدارة الإلكترونية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

-نجم، عبود نجم.(2018). الاستراتيجية والوظائف والمشكلات، دار المريخ للنشر، الطبعة1، الرياض.

-الهادي، محمد أحمد(2003): المنظمة الرقمية في عالم متغير، دراسة مقدمة في المؤتمر السنوي الاول لتكنولوجيا المعلومات والتنمية الإدارية، نحو منظمة رقمية، شرم الشيخ، مصر، (164)، 13-63.

-وزارة التربية في سورية. (2015). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 13 / 44، تاريخ 23/ 8 / 2015. منشورات وزارة التربية، دمشق، سورية.

almarajie alearabiatu:

-albaqaeawi , mudi musharaf sabr. (2019). dawr al'iidarat alraqamiat fi tafeil alaitisal al'iidarii eind almarhalat althaanawiat fi madinat .(hayil , majalat aleulum altarbawiat walnafsiat , maj (3) , e (24

-abu alhasan , muhamad husayn. (2018). al'iidarat alraqamia ' "almafahim , jinat , almustalahat , t 1 , emman , alwaraaq lilnashr waltawziei

hamadat , fayizat 'ahmad muhamad. (2004). alaihtiajat altadribiat limuealimi alriyadiaat bialmarhalat alaibtidayiyat bi'asyut wijhat nazar almuealimin walmuajihina. majalat jamieat 'asyut , aleadad 20 , aljuz' al'uwwla alhamadi , eadnan. (2021). dawr almuashir alraqmii fi alrajij , jamieat aleulum al'iislamiat almaliziat , malizya

alkhalidii , eabd al'iilah mueid hamdan. (2021). darajat mumarasat alaitisal alraqamii ladaa mudiri makatib altaelim fi altaayif , almamlakat alearabiat alsaeudiati aldhuhalii , rabie , alkharusiu , husayn , alshaeili , salihi. (2021). darajat tawzif mudiri almadaris fi saltanat euman lilqiadat alraqmiat min wijhat nazar almudirin , majalat jamieat alquds lil'abhath waldirasat altarbawiat , mujalad 12 , eadad 33 sdran , wijdan hadi. (2021). waqie alqiadat alraqmiat limuealimat allughat al'iinjliziat fi almarhalat althaanawiat binajran , 'iithra' almutamarat wal'abhathi altaeani , khalif. (2007). alaihtiajat altadribiat .

limuealimi tarbiat al'aghwar min wijhat nazar almuealimin walmushrifin altarbawiiyn wamudiri almadaris alhukumiat fi alliwa'i. majalat aleulum altarbawiat , 4 (3) , kuliyat altarbiat , jamieat albahrayni

eamir , samih eabd almutalaba. (2018). tatwir 'ada' mudiri almadaris althaanawiat fi daw' madkhal al'iidarat alraqamiat , majalat kuliyat altarbiat lildirasat aleulya liltarbiat , jamieat alqahirat , aleadad 26 (3

etawiun , judta. (2004). al'iidarat almadrasiat alhadithat , t 1 , dar althaqafat lilnashr waltawzie , emman

al kardam , mifrih saeid. (2020). dawr alqiadat aleulya fi majal ruasayik fi majal ruasayihim fi majal altaelim aleami bimadinat 'abha almujawirat , majalat jamieat tabuk lileulum al'iinsaniat , jamieat tabuk , e 14

madi , suhayr hafiz. (2011). waqie al'ada' almihnii limudiri almadaris alhukumiat fi daw' tatbiq al'iidarat al'iiliktruniat bimuhafazat ghazat , risalat majistir ghayr manshurat , kuliyat altarbiat , jamieat al'azhar , ghaza

najam , eabuwd najma. (2018). aliastiratijiat wal'iiedad walmushkilat , dar almiriykh lilnashr , altabeat al'uwlaa , alriyad

alhadi , muhamad 'ahmad (2003): almunazamat alraqamiat fi ealam mutaghayir , dirasat muqadimat fi almutamar alsanawii alawil litiknulujia almaelumat al'iidariat , nahw munazamat , sharm alshaykh , misr , (164) , 13-63 wizarat altarbiat fi suriat. (2015). alnizam aldaakhiliu limadaris marhalat altaelim al'asasii almueadal bialqarar raqm 13/44 , tarikh 23/8/2015. .manshurat wizarat altarbiat , dimashq , suria

المراجع الأجنبية:

-Abdelrazwq, s., willicks, f., richert, a., jeschke, s.(2016)- 12th European coference on management, leadership and governance (ecmlg), demography management in industry 4.0: first results of a qualitative study, Romania: research gate

-Adegbola,Hamza.(2008)-trainingneedsoftutorial Instructional facilitators of master's in business. administaion programmes of wathional open university of we gerea, www. Noun, Edu, ng. Noun, aced 2008, end, papers. Pdf, sub administration leadership, 48(2).

-Antonopoulou, h., halkiopoulos, c., barlou, o., beligiannis, g. (2020). Leadership types and digital leadership in higher education: behavioural data analysis from university of patras in greece, international journal of learning, teaching and educational research, vol 19, no,4.

-Brown, chere et al.(2016)- Curriculum for digital education leadership, a concept paper centre for innovayion in learning and teaching (cilt), university of cape town in collaboration with the c-delta cilt advisory.

-Diehl, a. (2020)- Digital leadership – success factors for leading companies in digital markets. Ad gmbh, koln. Retrieved from digital # dno new ordnung. -
jakubik,maria,berazhny,ivan.(2018)- Rethinting leadership and its bractices in the digital era, management international conference,italy24-27. -Moor, Kelly ann.(2018)- Teachers perciptions of principal digital leadership behaviors that impact technology use in the class room, proquest llc, ed.d. dissertation, dallas Baptist university.

-Mwita, mawazo magesa and jonathan, joan(2020)- Digital leadership for digital transformation.

--Polney, carole l.(2018)- Digital leadership: an examination between leadership styles and technology skills and practices of central office administrators, proquest llc, ed.d. dissertation, st. johns university, new york, school of education and human services.

-Promsuwan, parichat and wichitputchraporn, wisut and niyamabha, achara and prachongchit, sanan and sakulthanasakdi moore, kanda and koedsuwan, suphot, a. (2019)- model of digital leadership development for principals of small size school under the office of the basic education commission, Asian political science review, vol. 3, no.2.

-Sheninger, eeic.(2019)- Digital leadership: changing paradigms for changing times, gorwin press.

-Wiersma, W. (1998)- Research in Education: An Introduction, University of Toledo, sixth edition.

-Zeike, s. Katherine, b. lindert, l. pfaff, h. (2019)- Digital leadership skills and associations with psychological well-being. International journal environment research and public health(16).

14-Zubancic, T. & Herneoja, A. (2016)- Digital Leardrship. Research Gate, (34), 34-63.

أساليب الإدارة الصفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي

" دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية"

طالبة الدراسات العليا: نسرين جهاد محمد

كلية التربية – جامعة تشرين

المشرف الأستاذ الدكتور: غسان بركات

المشرف الدكتور: مهند مبيض

ملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة المعلمين لأساليب الإدارة الصفية، ومعرفة مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وتقصي أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة) على درجة ممارسة المعلم لأساليب الإدارة الصفية، ومعرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلم وممارسته للأساليب الصفية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة أنماط الإدارة الصفية، واستبانة الرضا الوظيفي، وتكونت عينة البحث من (200) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، وأظهرت نتائج البحث الآتي: احتل الأسلوب الديمقراطي المرتبة الأولى ثم التسلطي، وأخيراً الفوضوي، أما مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، فقد احتل حرص المعلم على أداء عمله في المرتبة الأولى، الترقية والحوافز للمعلم في المرتبة الأخيرة، وأظهرت وجود علاقة طردية متوسطة الشدة بين أساليب الإدارة الصفية والرضا الوظيفي، كما أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير(الجنس، سنوات الخبرة)، ووجود فروق بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة ارضا الوظيفي تبعاً لمتغير(الجنس، وسنوات الخبرة

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، الرضا الوظيفي، معلمو المرحلة الثانوية.

Patterns of classroom discipline followed by teachers of the first cycle of basic education
" A field study among a sample of sixth grade students in Jableh city schools"

Abstract

This research aims to identify the patterns of classroom discipline followed by teachers of the first cycle of basic education from the point of view of students of the sixth grade and to know the differences in students' answers according to the gender variable, and in order to achieve the objectives of the research, the descriptive approach was used through the design of a questionnaire consisting of (23) items which was distributed to (200) Pupil and schoolgirl from students of the six grade in the city of Jableh, the research has reached the following results:

The patterns of classroom discipline followed by teachers of the first cycle of basic education came to an average degree, and self-discipline ranked first with an arithmetic average (3.64), then analytical discipline with an arithmetic average (3.32), then preventive discipline with an arithmetic average (3.3), and finally external discipline with an arithmetic average (3), and gender did not affect the patterns of classroom discipline followed by teachers of the first cycle of basic education from the point of view of sixth-grade students.

Keywords: Classroom discipline, sixth-grade students

1. مقدمة:

تعتبر المدرسة مؤسسة من مؤسسات التربية التي يتم بها صقل شخصية المتعلم وتحسين العملية التعليمية التي حيث تعمل على توفير السير لعملية التعليم والتعلم وفق قوانين وأنظمة تسهل عليها بلوغ الأهداف التربوية في جو يسوده النظام والانضباط. (الزايدي، 2013، 22).

وتعد الإدارة الصفية فناً وعلماً من خلال اعتمادها من الناحية الفنية على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الغرفة الصفية وخارجها، وتعد علماً من خلال القوانين والإجراءات، فالإدارة الصفية الجيدة أهم عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية (الطعاني،2011، 32).

تلعب الإدارة الصفية دوراً مهماً في إيصال رسالة المعلم التربوية إلى تلاميذ الصف كما أنها عنصراً من عناصر استثمار الموقف وتوظيف الإمكانات المتاحة والجهود المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية التي تنشدها المؤسسة التعليمية ، وهي جزء من العملية التعليمية وأن ما يجري في الصف الدراسي يكسب المتعلم مجموعة من الخبرات والمهارات تتطلب إيجاد بيئة تعليمية مناسبة لنجاح عملية التعليم والتعلم وإذا ما أراد المعلم أن ينجح في عمله وبخاصة بالنسبة للإدارة الصفية فإن اكتساب المهارات الأساسية للإدارة الصفية أمر هام وضروري لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم بينه وبين طلبته وزملائه ومن هنا كان من المهم الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً سلوكياً وعملياً وتزويده بالأساليب الأساسية اللازمة لإدارة الصف.

ويعد الصف أحد أهم مكونات هذه البيئة المدرسية وإدارته عملية مهمة جدا وهي جزء أساسي من عمل المعلم ووظيفته وما يقوم به من أدوار عدة الهدف منها إحداث تغيرات في سلوكيات التلاميذ وتهيئة أجواء تسمح لهم بالنمو والتطور والاستيعاب لأن التنظيم داخل الصف له شروطه وضوابطه التي تخلق من المعلم أداة فاعلة في رفع كفاية تعلم المتعلمين للتعلم والنهوض بإمكانياتهم وقدراتهم. فإدارة الصف جزء مهم في إنجاح العملية

التعليمية كما أنها لا تخلو من انتشار سلوكيات غير مقبولة والتي تهدد النظام التربوي بشكل كبير.

وللمعلم دوره القيادي في إدارة وتنظيم صفه وتحقيق نوع من التواصل بينه وبين طلبته وأن يحسن استخدام اسلوب التعزيز والنقد البناء وتقبل أفكار الآخرين من خلال استراتيجية حل المشكلات لإيجاد تفاعل صفي سليم ولذا على المعلم أن يسعى إلى التعرف على مشكلات الطلبة الدراسية والنفسية من خلال تحفيز الطلبة على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية وتوفير المناخ الصحي على مستويات الطلبة وقدراتهم وميولهم وتزويدهم بتغذية راجعة تزيد في أدائهم، وتوظيف استراتيجية حل المشكلات في المواقف الصفية المختلفة (عبد الفتاح ، عتوم، 2019، 5).

ويعد موضوع الرضا الوظيفي من المواضيع الهامة بالنسبة للأفراد والمجتمعات، فرضا الفرد عن مهنته ضروري لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ذلك لأن الرضا يرتبط بالنجاح في العمل، والنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده، ونجاح الفرد في عمله يتناسب طردياً مع شدة ارتباطه به وولائه له، وما يوفره العمل من إشباع لحاجاته ودوافعه وتوظيف لقدراته، وإذا كانت الكفاءة الوظيفية نتاجاً للإعداد المتخصص والتدريب والخبرة، فإنها أيضاً دليل على مقدار إحساس الفرد بالرضا عن عمله (عبود، 2019، 2).

2. مشكلة البحث:

تعد العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية جزء لا يتجزأ من الإدارة الصفية فهي وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وترتبط بالإدارة الصفية ارتباطاً وثيقاً بعدد من العوامل منها: سمات المعلم، خصائص الطلبة، سلوك المعلم والطلبة، والظروف الطبيعية للمدرسة، والمناهج والكتب الدراسية.

وأكدت دراسة الزايدي (2013) في الطائف (السعودية)، على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي.

وينظر المعلمون عادة إلى ما يظهر من مشكلات داخل الصف باعتبارها معوقات لمسار عملية التعليم وقد تؤثر على الرضا الوظيفي، أي أنهم يعتبرون أن ما يثار من مشكلات يؤدي إلى إعاقة المعلم عن تأدية واجباته، وإعاقة التلاميذ عن التعلم، لذلك فإنهم حينما يتدخلون لعلاج تلك المشكلات إنما يكون ذلك بقصد تهيئة الظروف المناسبة لكل ما يحقق ما حدده لدرسه من أهداف (الترتوري، القضاة، 2006، 153).

وتكمن أهمية مهارات الإدارة الصفية التي يدير بها المعلم الموقف الصفي والتي يجب أن تتوافر في المعلم لإدارة الصف وتنظيم العملية التعليمية بطريقة فعالة ومجدية تجعله راضٍ عن عمله، من أجل الإسهام في بيئة تعلم تعليمية ملائمة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها، لذا فإن لهذه المهارات أهمية بالغة الأثر الذي يتركه المعلم في حياة طلابه ونظراً لما يتعرض له المعلم من مشكلات صفية أثناء الحصة قد تؤثر على الرضا الوظيفي لهم وتبرز مشكلة البحث من خلال ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة الصفية والرضا الوظيفي عبود (2019) في بغداد (العراق) التي تعتبر الرضا الوظيفي أحد العناصر الرئيسية للرضا العام الذي يمد الإنسان بالطاقة اللازمة التي تمكنه من القدرة على أداء عمله والاستمرار فيه بل وحتى تطويره والإبداع فيه ويسهم الرضا الوظيفي في بعث الطمأنينة في قلب المدرس وعندما يشعر المدرس بالرضا عن نفسه وعمله فإنه يشعر بسمو الروح وعلو الهمة وصفاء الفكر ونشاط ذهنه فيلتهب حماسه ويركز طاقته على عمله ويزداد إنتاجه ويبدع في عمله.

ولقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عدد من المعلمين في مدرسة (أحمد عباس) في مدينة اللاذقية ، واعتمدت بطاقة ملاحظة لأساليب الإدارة الصفية غير مقننة ، وقد توصلت الباحثة إلى وجود ضعف من قبل المعلم لأساليب الإدارة الصفية وكل ذلك قد يؤثر على الرضا الوظيفي لديه، لذلك قمت بدراسة العلاقة بين أساليب الإدارة الصفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وتتحدد المشكلة بالسؤال الآتي :

ما علاقة أساليب الإدارة الصفية بالرضا الوظيفي؟

أهمية البحث: وتتجلى أهمية البحث في ناحيتين:

تكمن أهمية البحث النظرية: تتجلى في:

1- أهمية أساليب الإدارة الصفية ودورها في رفع كفاءة المعلم، وأهمية الرضا الوظيفي للمعلم ودورها في رفع كفاءة المعلم.

وتكمن الأهمية التطبيقية للبحث: في أنها قد تساعد في تحديد أساليب الإدارة الصفية. وعقد دورات تدريبية حول أساليب الإدارة الصفية من أجل لفت نظر القائمين في مديرية التربية إلى ضرورة الاهتمام بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد تسهم في فتح قنوات بحثية أمام الباحثين لتناول متغيرات البحث في سياقات مختلفة وبمناهج وأدوات بحثية مختلفة.

3. هدف البحث وسؤاله:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1- درجة ممارسة المعلمين لأساليب الإدارة الصفية.

2- مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين

3- أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة) على درجة ممارسة المعلم لأساليب الإدارة الصفية.

4- تقصي العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلم وممارسته للأساليب الصفية.

التعرف على علاقة أساليب الإدارة الصفية بالرضا الوظيفي للمعلمين.

4. فرضية البحث وحدوده:

فرضية البحث: اختبرت الفرضية عند مستوى الدلالة 0.05

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطي استجابات أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية وبين متوسطي استجاباتهم على مقياس الرضا الوظيفي.

وتتفرع عنه الفرضيات الفرعية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية وفق متغير الجنس (معلم، معلمة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية وفق متغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي وفق متغير الجنس (معلم، معلمة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي وفق متغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

حدود البحث: اقتصر البحث على:

1- **زمانية:** جرى تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020\2021

2- **مكانية:** جرى تطبيق البحث على عدد من المدارس في مدينة اللاذقية.

3- **موضوعية:** تمثلت في أساليب الإدارة الصفية والرضا الوظيفي.

4- **بشرية:** عينة من معلمي المرحلة الثانوية.

متغيرات البحث:

المتغيرات التصنيفية: الجنس (ذكر–أنثى)، وسنوات الخبرة(أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

5. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الإدارة الصفية: هي كل ما يقوم به المعلم من إجراءات بهدف تهيئة بيئة التعلم المادية والمعنوية من خلال تطبيق الاجراءات النظامية والانشطة والرقابة والتوجيه والتقويم لضبط التفاعل الصفي بما يخدم تحقيق أهداف التعلم واستمراريته بشكل مخطط له من قبل(بله، 2012، 54).

تعرفه الباحثة إجرائيا جميع الاجراءات التي يقوم بها المعلم لتهيئة بيئة التعلم وتوجيه سلوك المتعلمين في غرفة الصف

الأساليب: هي شيء يمكن تعليمه واكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها (المساعيد، 2012، 213) تعرفها الباحثة اجرائيا هي أداء مهمة أو نشاط معين صورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة بطريقة صحيحة.

أساليب الإدارة الصفية : عمليات التوجيه والقيادة والجهود التي يبذلها أطراف العملية التعليمية في غرفة الصف وينشأ خلال ذلك التفاعل ظهور أنماط سلوكية معينة (الزايدي، 2013، 45).

تعرفها الباحثة اجرائيا بأنها مجموعة السلوكيات التي يقوم المعلم أثناء المواقف التدريسية بهدف ضبط وإدارة الصف

الرضا الوظيفي: هو من العناصر التي تساعد المعلم في الحث على الانتاج والاستمرارية في المدرسة وزيادة فاعليتها وكفايتها ولا بد من الإدارة المدرسية الوقوف على العوامل المؤدية إلى رضا المعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة (محمد، 2008 ، 166)

تعرفه الباحثة اجرائيا درجة تلبية الشخص لاحتياجاته الأساسية المهمة في حياته مثل الصحة والأمن والغذاء والمحبة والتقدير في أثناء الوظيفة أو نتيجة لها، ويقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الإدارة الصفية: للإدارة الصفية تعريفات كثيرة حيث كان لكمل منها توجيهاتها، أيضاً باختلاف المواقف الإجرائية والفلسفية وفيما يلي نستعرض نماذج منها: يقول عدس 1999 : "إن الإدارة الصفية هي ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جواً تربوياً ومناخا ملائماً، يمكن المعلم والطالب معاً من بلوغ الأهداف التربوية وبأنها مجموعة عمليات متداخلة بعضها مع بعض تتكامل فيما بينها ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة مخطط لها ومحددة بشكل مسبق."(عريبات، 2006 ، 66) وذهب عبيدات: "إلى أن مفهوم إدارة الصف يتضمن حفظ النظام بوسائل مشروعة فضلا عن تنظيم سلوك الطلبة بتعزيز ما هو مرغوب فيه وبحذف ما هو غير مرغوب فيه أو تعديله مع ما تتطلبه من خلق ظروف ملائمة تتم من خلالها عملية التعليم والتعلم بفعالية."(عبيدات، 1991 ، 19).

أساليب الإدارة الصفية : يجب أن ندرك أن عملية التعليم في الصف هي عبارة عن تفاعل متميز بين المعلم وطلبته، ويتم هذا التفاعل عبر نشاطات محددة في ظروف محددة يمليها المناخ الصفي، ومن أجل أحداث هذا التفاعل لا بد من توفير بيئة مناسبة ومشجعة للتفاعل وكما هو معروف فإن النمط القيادي للمعلم الذي يمارسه في تعامله مع تلاميذه تعتمد إلى درجة كبيرة على شخصية المعلم وقدراته ومؤهلاته (العبودي، 2008، 25).

أولاً: الأسلوب الفوضوي: يمنح المعلم خلال هذا الأسلوب الفوضوي السائب عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية متناهية للطلاب في توجيه شئونهم وتعلمهم والتصرف كما يحلوا لهم دون تدخل يذكر منه، فهم ينتقلون من مكان لأخر في الفصل ويخرجون منه دون أذن في الغالب.

وهنا تتميز الحياة الصفية نتيجة لهذا الأسلوب الفوضوي واللاهادئ، أما المعلم فيتصف بضعف الشخصية و الإهمال وعدم القدرة على توجيه الطلاب وجذب انتباههم (الزايدي، 2013، 88).

ثانياً: الأسلوب العادل (الديمقراطي): من أهم سمات هذا الأسلوب هو معامله المعلم للطلاب كأخوة له، واتخاذ من آراء ورغبات الطلاب معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير أو نشاطه ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل الطلاب ويركز على إنسانية الطالب والاستجابة لحاجتهم الفردية، رباطة الجأش والاتزان في مواجهه الصعاب والتسامح والتواضع وانفتاح الأسارير خلال معاملاته وأعماله.

ثالثاً: الأسلوب السلطوي (التسلطي): يمارس المعلم في هذا الأسلوب سلطه إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم طالباً منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية بتعلم الطلاب ومعاملتهم (الزهراني،2018، 45).

مفهوم الرضا الوظيفي: على الرغم من وجود العديد من الاتجاهات الخاصة بالعمل، فإن الرضا الوظيفي أهم ظاهرة نالت الاهتمام الكبير من قبل العلماء السلوكيين، بحيث يعتبر الرضا الوظيفي من أكثر مواضيع علم الادارة غموضا ذلك لأنه حالة انفعالية متعلقة بالموظف يصعب فهمها ولعل هذا الغموض أدى إلى ظهور المئات من البحوث والدراسات حول هذا الموضوع، فمنهم من اعتبر الرضا الوظيفي كمتغير مستقل يؤثر في سلوك الموظفين كـ أداء، التغيب، دوران العمل، ومنهم من اعتبره كمتغير تابع يتأثر بالأجور، الرواتب، المكافآت، المنح ونظام اتخاذ القرارات (سلطان،2114 ، 914)

أنواع الرضا الوظيفي: يوجد نوعان من الرضا الوظيفي هما:

أ_ الرضا العام: يعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو العمل الذي يقوم به، فيكون إما راضي أو غير راضي فالمؤشر الأولي بطبيعة العمل يسمح بتحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها الفرد، وهذا بسبب أنه يلقى نظرة عامة على موقف العامل نحو عمله.

ب_ الرضا النوعي: يشير إلى رضا الفرد عن جانب من جوانب عمله، وتتضمن هذه الجوانب مثال سياسة المنظمة، الأجور، الإشراف، فرصة

الترقية، الرعاية الصحية و الاجتماعية، ظروف العمل، أساليب الاتصال داخل المنظمة و العلاقات مع الزملاء.(نسفاري، 2017، 19).

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على العديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت متغيرات البحث، جرى تحديد موقع البحث الحالي بين هذه الدراسات، وفيما يلي عرض مفصل للدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

- **دراسة الطعاني (2011): بعنوان: درجة ممارسة أساليب الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، العراق،** هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لهذ المهارات، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة مكونة من (6) مجالات للمهارات إدراك السلوك، التخطيط للإدارة الصفية، الأنشطة الصفية، التفاعل الصفي، التعليمات والتنظيمات والأنظمة المدرسية، الإرشاد التربوي، التحضير وتقويم أداء الطلاب، طبقت على عينة مكونة من (180) معلماً ومعلمة. وكان من نتائج الدراسة حصلت المهارات الإدارية الصفية على درجات مختلفة وهي مرتبة كالتالي: الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، إدارة السلوك، التعليمات والأنظمة المدرسية، التخطيط للإدارة الصفية، التحفيز وتقويم أداء الطلاب، الإرشاد التربوي، كذلك من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس، الخبرة.
- **دراسة بله (2012): يعنوان: مدى توافر أساليب إدارة الصف لدى معلم مرحلة الأساس بمحلية إم درمان،** هدفت إلى الوقوف على واقع توافر بعض مهارات إدارة الصف لدى معلمي مرحلة الأساس في محلية إم درمان، وتحديد مهارات إدارة الصف التي يفتقدها معلمي مرحلة الأساس في محلية أم درمان، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أداة جمع المعلومات في الاستبانة

المكونة من أربع مهارات إدارة الاجتماع، مهارة القيادة، مهارة حل المشكلات، مهارات التنظيم والتي طبقت على عينة مكونة من (40) مشرف ومشرفة تربوية. وكان من نتائج الدراسة: أن مهارات التي تتوافر لدى معلمي الصفوف مرتبة كالتالي مهارة إدارة الاجتماع ، مهارات القيادة، مهارات حل المشكلات، مهارات التنظيم، ومن مهارات إدارة الصف التي يمتلكها معلم مرحلة الأساس بدرجة عالية تتيح فرص المشاركة بالعدل، يشرف على نظافة الصف، يشرف على تهوية الصف، يحرص على أن يكون قدوة حسنة، يحرص على الإخلاص في التعامل، يستخدم الحكمة في التعامل مع التلاميذ، يحرص على أن يكون محبوباً لدى التلاميذ، يتفهم أسباب المشكلات لدى التلاميذ، يحرص على أن يسود الهدوء داخل الصف، يستغل وقته فيما يفيد التلاميذ، يرتب التلاميذ داخل الصف حسب الطول، كما كان من نتائج الدراسة: وجود عدد من مهارات يحتاجها معلم مرحلة الأساس ولا يملكها منها، يستخدم التحفيز داخل الصف، يراعي مشاعر التلاميذ عند التعامل معهم ويوجد اتصال كاف بينه وبين التلاميذ يحل المشكلات بمشاركة التلاميذ، الالتزام الوقت.

- **دراسة الأفندي، (2013): فلسطين، بعنوان: عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية**،هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في المستوى الرضا الوظيفي، وعلاقتها بتطور فعالية أداء معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم، والتعرف على أثر المتغيرات المستقلة مثل (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)على الرضا الوظيفي للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (170) معلم ومعلمة ، وأظهرت نتائج البحث : يمكن تحسين الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال عدم التأخر في صرف الراتب وتحسين الوضع الاقتصادي للمعلمين ومنحهم حوافز مادية أكثر وتوفير نظام تأمين صحي مناسب لهم.

- **دراسة الزايدي (2013):بعنوان: واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف،** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر المرشدين والمديرين والمعلمين. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الدراسة منهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من أربع أبعاد : مهارات الاتصال مع التلاميذ ، تهيئة البيئة الصفية ، مهارات إدارة السلوك الطلابي، مهارات إدارية، وطبقت على عينة بلغ عددها (317) معلماً ومرشداً ومديراً وكان من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة سلوك المعلم لإدارة الصف عالية وكانت كالتالي: مهارات الاتصال مع التلاميذ ، مهارات إدارة السلوك الطلابي ، المهارات الإدارية مهارات تهيئة البيئة الصفية، أبرز المهارات الإدارية الممارسة الحرص على متابعة سجلات التلاميذ ،التخطيط، التنظيم، الإشراف، المتابعة. كذلك من نتائج أن أبرز الممارسات في مهارات الاتصال بالتلاميذ استخدام الحوافز المعنوية، تشجيع التلاميذ على عملية التعلم، وأبرز الممارسات في مهارة تهيئة البيئة الصفية توفير بيئة تعليمية جاذبة لعملية التعليم والتعلم. كما كان من نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف تعزى لمتغير المسمى الوظيفي الخبرة، الدورات التدريبية.
- **دراسة الميلود وعبد الكريم (2017): الجزائر: بعنوان الرضا الوظيفي وأثره على أداء المعلم،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم حول وظيفته وذلك من جوانب مادية ومعنوية واجتماعية وأسرة ومحاولة ربطها بأدائه في عمله، تم استخدام المنهج المقارن، وكانت أداة الدراسة استبانة تقيس مستوى رضا المعلم بالأداء، وتكونت عينة قوامها 23 معلم، وأظهرت نتائج الدراسة: هناك علاقة بين الرضا الوظيفي وأداء المعلم من خلال الجداول المركبة الخاصة بالفرضيات الجزئية.

- **دراسة عبد الفتاح، عتوم (2019)، بعنوان: فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية،** هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية ، وقد تم استخدام المنهج شبه تجريبي وتمثلت أدوات الدراسة الحالية في استمارة ملاحظة سلوكيات الطلبة الدالة على مهارات الإدارة الصفية وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية حل المشكلات ، وشملت عينة الدراسة (58) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية خلال الفصل الدراسي الأول وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لمهارات الإدارة الصفية يقابل درجة (تفعل دائماً) لجميع المهارات عدا مهارتي (الاتصال والتقويم) تقابل درجة (تفعل غالباً) ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في كل مهارة من مهارات الإدارة الصفية بين الأداء القبلي والبعدي، وأوصت الدراسة بتعزيز مهارات الإدارة الصفية لدى طالبات المرحلة الجامعية وتطويرها وتنميتها من خلال عقد الدورات التدريبية للطالبات.
- **دراسة عبود (2019) : العراق: بعنوان: القيادة الصفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مدرسي المدارس المتوسطة لمحافظة بغداد/ الكرخ الثالثة،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى القيادة الصفية لدى تدريسي المدارس المتوسطة كما هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى تدريسي المدارس المتوسطة لمحافظة بغداد الكرخ/3 وقد تم استخدام المنهج الوصفي وكان حجم العينة مناسبا للدراسة حيث بلغ عددها (515) تدريسي وتم استخدام مقياسين أحدهما للقيادة الصفية والآخر للرضا الوظيفي وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجات القيادة الصفية ودرجات الرضا الوظيفي وتبين أن شعور التدريس بالرضا عن وظيفته تنعكس بصورة إيجابية على قدرته في القيادة الصفية بصورة جيدة، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

- **دراسة دنسر واكيون (DINCER& AKGUN, 2015) : بعنوان: classroom management through the eyes of elementary teachers in turkey**،هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لقياس مهارات الإدارة الصفية لمعلمي ما قبل المدرسة وفقاً لتصوراتهم وتقييم مهارات إدارة الصف لمعلمي ما قبل المدرسة على أساس المتغيرات : (المؤسسة التعليمية، الخبرة التدريسية، الرتبة الأكاديمية، عدد الطلبة)، وتكونت العينة من (520) معلماً من رياض الأطفال التركية، تم توزيع الاستبانة عليهم. وجاءت هذه الدراسة وفقاً لتصميم البحث الوصفي لأنه يقارن المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة الإدارة الصفية للمعلمين مع المتغيرات المختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد اختلاف كبير في مهارات الإدارة الصفية لمعلمي ما قبل المدرسة وفقاً لمستوى التعليم. ووجود أفراد مساعدين في الصف الدراسي وساعات العمل في حين أن هناك فرقاً كبيراً وفقاً لعمر المعلمين والمؤسسة التعليمية التي تخرج منها المعلم والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية وعدد وعمر الطلبة داخل الصف.
- **دراسة ديبورا (DEBORA,2015) :** بعنوان: Cultivating pre-service teacher`s classroom management skill through aching practicum

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات إدارة الصف من المعلمين والطلبة، وأظهرت الدراسة من خلال استخدام الطلاب المعلمين السجلات اليومية لرصد المواقف الصفية التي تعكس ردود أفعال المعلمين الطلاب (مساعدة المعلمين) على تطوير مهارات الإدارة الصفية الخاصة بهم. وكان عدد المشاركين (10) طلاب معلمين من قسم اللغة الإنكليزية في جامعة (SATAY WACANA) في جاكرتا، الذين خضعوا للتدريب العملي لمدة فصل دراسي من خلال السجلات اليومية للمشاركين، وتبين أن المشكلات تكمن في إدارة المواقف التعليمية الصعبة والأنشطة والتقنيات التعليمية وتجمعات الطلاب وطريقة جلوسهم والنمط القيادي المستخدم في إدارة الصف والأدوات التعليمية وطريقة التعامل مع الطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام كل من المعلمين قبل وأثناء الخدمة ومصممي المناهج الدراسية، وصانعي السياسات التعليمية السجلات اليومية والاهتمام بكيفية ممارسة السجلات اليومية الانعكاسية في الإدارة الصفية لأنها تساعد في غرس مهارات الإدارة الصفية قبل الخدمة للطالب المعلم.

- دراسة أكين(AKIN) : بعنوان: An investion of student`s performance after peer instruction of preschool teachers` s classroom management skill with different variables

هدفت الدراسة التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية وتم جمع بيانات وتحليها وإجراء مقابلات مع (15) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية وتبين أن عملية الإدارة الصفية تتضمن العديد من المهارات منها التخطيط وإدارة الوقت وإقامة علاقات مع أولياء الأمور وإدارة سلوك الطلاب وترتيب الفصل والبيئة الفيزيقية وهذه المهارات لها دور فعال في حل المشكلات الصفية بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

- **دراسة ريسك (rusk,2016) : بعنوان: A case study of classroom management practices and the influence on classroom disruptions**، هدفت إلى معرفة أثر ممارسات الإدارة الصفية في الحد من اضطرابات الإدارة الصفية. أجريت الدراسة على مجموعة من المعلمين من المدارس الخاصة في ولاية أوريفون واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلات مع المعلمين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يستخدمون التحفيز والدعم والسلوك الإيجابي للطلاب أثناء ممارسات الإدارة الصفية بصفة مستمرة أفضل من المعلمين التقليدين وأوصت الدراسة إلى وجود نموذج شامل للإدارة الصفية يستخدمه المعلمون في الإدارة الصفية يقلل من الاضطرابات الدراسية لدى طلاب مقارنة بنموذج إدارة الفصول الدراسية التقليدية.

- **دراسة جستن وليان (Justin & lynne, 2017):**

بعنوان: classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders

هدفت الدراسة إلى استخدام مهارات الإدارة الصفية في معالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال من مرحلة الروضة وحتى الصف الثالث الابتدائي في ولاية كارولينا الشمالية

ووسط ولاية بنسلفانيا، وتكونت العينة من (235) طالباً، وأشارت النتائج إلى أن مهارات الإدارة الصفية ذات الجودة العليا مرتبطة إلى حد كبير بتحسين الأداء الأكاديمي لدى الأطفال والحد من المشكلات السلوكية لديهم.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة: من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت الانضباط الصفي، تبين أن البحث الحالي يتفق مع هذه الدراسات في المنهج، فأغلبها يطبق المنهج الوصفي، كما يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أن أغلبها استخدم الاستبانة كأداة للبحث، ويختلف البحث الحالي عن معظم الدراسات السابقة في أنها ركزت على مرحلة التعليم الثانوي، في حين معظم الدراسات السابقة ركز على المرحلة الابتدائية،**وما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة** أنه هدف إلى دراسة أساليب الإدارة الصفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي باستخدام استبانتين أعدت لهذا الغرض، وما يميز هذا البحث هو العينة التي تناولها (معلمو المرحلة الثانوية)، فمعظم الدراسات تناولت مباحث في صفوف أخرى ومراحل أخرى.

6. منهج البحث وإجراءاته:

تم استخدام المنهج الوصفي، لأنه يقوم على وصف وتحليل الظاهرة الراهنة، من خلال خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك، من خلال جمع البيانات وتبويبها وعرضها مع تحليل وتفسير عميق لهذه البيانات بهدف استخلاص حقائق وتعميمات جديدة (عليان، غنيم، 2000).

أداة البحث: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تم بناء: استبانة أساليب الإدارة الصفية، وتمثلت بثلاثة محاور وهي: (الأسلوب الديمقراطي، الأسلوب التسلطي، الأسلوب الفوضوي)، واستبانة الرضا الوظيفي، وتمثلت بثلاثة محاور وهي:(الترقية والحوافز للمعلم، حرص المعلم على أداء عمله، البيئة المدرسية).

مجتمع البحث وعينته: بالرجوع إلى مديرية التربية في محافظة اللاذقية، فقد تبين أن عدد معلمي المرحلة الثانوية كان (2125) معلماً ومعلمة، للعام الدراسي 2023/2022 (دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة اللاذقية، 2022). جرى اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (10%) من مجتمع البحث، وقد بلغت عينة البحث (200) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول الآتي توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث: **الجدول (1)**

الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	84	%42
	إناث	116	%58
	المجموع	200	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	67	%33.5
	من 5-10 سنوات	82	%41
	أكثر من 10 سنوات	51	%25.5
	المجموع	200	%100

صدق وثبات أداوات البحث:

صدق الأداتين: تم التحقق من صدق أداتي البحث وفق الطرائق الآتية:

أ-**صدق المحتوى:** تم عرض الأداتين بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة ومدى انتمائها للمحور، وذلك في كل أداة، وأبدى السادة المحكمون بعض التعديلات اللغوية، وتم العمل بملاحظاتهم.

- **الدراسة الاستطلاعية:** طُبقت الأداتين على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) مدرساً ومدرسة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اللاذقية، وهم من خارج

عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الأداتين، ووضوح فقراتهما، وسهولة فهمهما وتعديل الفقرات غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للأداتين، والتحقق من صدقهما وثباتهما وبعد ذلك أصبحت الأداتين جاهزتين ليتم تطبيقهما على أفراد عينة البحث الأساسية.

ب–**الصدق البنيوي:** تم التأكد من صدق البناء الخاص بكل أداة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (2) معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة المحور لاستبانة أساليب الإدارة الصفية

المحور 1: أسلوب ديمقراطي		المحور 2: أسلوب تسلطي		المحور 3: أسلوب فوضوي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.352	9	**0.589	17	**0.620
2	**0.552	10	**0.544	18	**0.612
3	**0.541	11	*0.367	19	**0.614
4	**0.567	12	**0.546	20	**0.701
5	**0.601	13	**0.527	21	**0.588
6	**0.612	14	**0.568	22	**0.561
7	**0.598	15	**0.559	23	**0.587
8	**0.574	16	**0.603	24	**0.549

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة المحور لاستبانة أساليب الإدارة الصفية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.352–0.701) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

الجدول (3) معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية لاستبانة أساليب الإدارة الصفية

	الدرجة الكلية
المحور 1: أسلوب ديمقراطي	0.785**
المحور 2: أسلوب تسلطي	0.746**
المحور 3: أسلوب فوضوي	0.738**

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.738–0.785) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

الجدول (4) معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة المحور لمقياس الرضا الوظيفي

المحور 1: الترقية والحوافز للمعلم		المحور 2: حرص المعلم على أداء عمله		المحور 3: البيئة المدرسية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.602**	11	0.645**	20	0.625**
2	0.647**	12	0.577**	21	0.623**
3	0.501**	13	0.582**	22	0.589**
4	0.529**	14	0.368*	23	0.671**
5	0.553**	15	0.700**	24	0.635**
6	0.668**	16	0.698**	25	0.646**
7	0.698**	17	0.641**	26	0.662**
8	0.702**	18	0.632**		
9	0.714**	19	0.674**		
10	0.645**				

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة المحور في مقياس الرضا الوظيفي كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.368–0.714) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن المقياس يتصف بمؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

الجدول (5) معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي

	الدرجة الكلية
المحور 1: الترقية والحوافز للمعلم	0.803**
المحور 2: حرص المعلم على أداء عمله	0.772**
المحور 3: البيئة المدرسية	0.785**

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.772–0.803) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن المقياس يتصف بمؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

2–ثبات الأداتين: تم التحقق من صدق أداتي البحث وفق الطرائق الآتية:

أ–ثبات الإعادة: أعيد تطبيق الأداتين على العينة الاستطلاعية، وذلك بعد مضي (20) يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لكل أداة، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

ب–ثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول الآتي يبين قيم هذه المعاملات.

الجدول (6) قيم معاملات ثبات استبانة أساليب الإدارة الصفية

المجالات	ثبات الإعادة	ثبات ألفا كرونباخ
المحور 1: أسلوب ديمقراطي	0.784	0.843
المحور 2: أسلوب تسلطي	0.792	0.821
المحور 3: أسلوب فوضوي	0.782	0.811
الدرجة الكلية	0.803	0.843

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات الإعادة كانت جيدة وبلغت للاستبانة ككل (0.803) وكانت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ جيدة وبلغت للاستبانة ككل (0.843)، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

الجدول (7) قيم معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي

المجالات	ثبات الإعادة	ثبات ألفا كرونباخ
المحور 1: الترقية والحوافز للمعلم	0.829	0.856
المحور 2: حرص المعلم على أداء عمله	0.802	0.849
المحور 3: البيئة المدرسية	0.819	0.854
الدرجة الكلية	0.831	0.872

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات الإعادة كانت جيدة وبلغت للمقياس ككل (0.831) وكانت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ جيدة وبلغت للمقياس ككل (0.872)، ومنه فإن المقياس يتصف بمؤشرات ثبات جيدة.

نستنتج ما سبق أن أداتي البحث تتصفان بمؤشرات ثبات جيدة وملائمة لأغراض البحث، وبهذا أصبحتا جاهزتين للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية.

نتائج البحث:

السؤال الأول: ما أساليب الإدارة الصفية التي يتبعها مدرسو مرحلة التعليم الثانوي في مدارس مدينة اللاذقية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وحددت أطوال الخلايا كما يأتي:

1- من (1- 1,66) بدرجة منخفضة.

2- أكبر من (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

3- أكبر من (2,34- 3) بدرجة مرتفعة.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على محاور استبانة أساليب الإدارة الصفية

م	المحاور	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	**المحور 1: أسلوب ديمقراطي**	17.18	2.15	2.852	متوسطة	1
2	**المحور 2: أسلوب تسلطي**	14.53	1.82	3.445	متوسطة	2
3	**المحور 3: أسلوب فوضوي**	11.58	1.45	2.195	منخفضة	3
	الدرجة الكلية للاستبانة	**43.28**	**1.80**	**4.688**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على استبانة أساليب الإدارة الصفية ككل كانت متوسطة وبمتوسط (1.80)، وقد جاء المحور 1 (أسلوب ديمقراطي) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط (2.15)، وجاء المحور 3 (أسلوب فوضوي) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط (1.45).

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدارس مدينة اللاذقية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وحددت أطوال الخلايا كما يأتي:

1- من (1- 1,66) بدرجة منخفضة.

2- أكبر من (1,67- 2,33) بدرجة متوسطة.

3- أكبر من (2,34- 3) بدرجة مرتفعة.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على محاور مقياس الرضا الوظيفي

م	المحاور	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	**المحور 1: الترقية والحوافز للمعلم**	15.95	1.60	5.050	منخفضة	3
2	**المحور 2: حرص المعلم على أداء عمله**	21.42	2.38	3.499	مرتفعة	1
3	**المحور 3: البيئة المدرسية**	12.64	1.81	2.171	متوسطة	2
	الدرجة الكلية للمقياس	**50.00**	**1.92**	**6.857**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مقياس الرضا الوظيفي ككل كانت متوسطة وبمتوسط (1.92)، وقد جاء المحور 2 (حرص المعلم على أداء عمله) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط (2.38)، وجاء المحور 1 (الترقية والحوافز للمعلم) في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة منخفضة وبمتوسط (1.60).

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب الإدارة الصفية والرضا الوظيفي

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية وبين درجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي، وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (10) معامل ارتباط بيرسون بين أساليب الإدارة الصفية وبين الرضا الوظيفي

	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
أساليب الإدارة الصفية وبين الرضا الوظيفي	0.502**	0.000	دال

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **توجد علاقة طردية متوسطة الشدة ذات دلالة إحصائية بين أساليب الإدارة الصفية والرضا الوظيفي.**

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (11) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: أسلوب ديمقراطي	ذكور	84	17.15	2.996	0.085	198	0.932	غير دال
	إناث	116	17.19	2.757				
المحور 2: أسلوب تسلطي	ذكور	84	14.13	3.259	1.397	198	0.164	غير دال
	إناث	116	14.82	3.560				
المحور 3: أسلوب فوضوي	ذكور	84	11.37	2.254	1.130	198	0.260	غير دال
	إناث	116	11.72	2.149				
الاستبانة ككل	ذكور	84	42.65	4.606	1.611	198	0.109	غير دال
	إناث	116	43.73	4.715				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للاستبانة ككل ولمحاورها ككل لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.**

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (12) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: أسلوب ديمقراطي	بين المجموعات	20.958	2	10.479	1.292	.277	غير دال
	داخل المجموعات	1597.917	197	8.111			
	الكلي	1618.875	199				
المحور 2: أسلوب تسلطي	بين المجموعات	7.241	2	3.620	.303	.739	غير دال
	داخل المجموعات	2354.579	197	11.952			
	الكلي	2361.820	199				
المحور 3: أسلوب فوضوي	بين المجموعات	25.121	2	12.560	2.650	.073	غير دال
	داخل المجموعات	933.754	197	4.740			
	الكلي	958.875	199				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	5.779	2	2.889	.130	.878	غير دال
	داخل المجموعات	4368.541	197	22.175			
	الكلي	4374.320	199				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحاورها لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (13) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: الترقية والحوافز للمعلم	ذكور	84	14.94	4.678	2.435	198	0.016	دال
	إناث	116	16.68	5.201				
المحور 2: حرص المعلم على أداء عمله	ذكور	84	20.43	3.253	3.486	198	0.001	دال
	إناث	116	22.13	3.510				
المحور 3: البيئة المدرسية	ذكور	84	12.23	1.910	2.290	198	0.023	دال
	إناث	116	12.93	2.306				
الاستبانة ككل	ذكور	84	47.60	5.858	4.412	198	0.000	دال
	إناث	116	51.74	7.023				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للمقياس ككل ولمحاوره ككل كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس.** وكانت الفروق لصالح الإناث.

عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (14) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
المحور 1: الترقية والحوافز للمعلم	بين المجموعات	124.995	2	62.498	2.487	.086	غير دال
	داخل المجموعات	4950.505	197	25.129			
	الكلي	5075.500	199				
المحور 2: حرص المعلم على أداء عمله	بين المجموعات	6.059	2	3.029	.246	.783	غير دال
	داخل المجموعات	2430.496	197	12.338			
	الكلي	2436.555	199				
المحور 3: البيئة المدرسية	بين المجموعات	21.402	2	10.701	2.299	.103	غير دال
	داخل المجموعات	916.953	197	4.655			
	الكلي	938.355	199				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	94.047	2	47.024	1.000	.370	غير دال
	داخل المجموعات	9263.953	197	47.025			
	الكلي	9358.000	199				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولمحاورها لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

الاستنتاجات والتوصيات:

توصلت نتائج البحث إلى :

أنه احتل الأسلوب الديمقراطي المرتبة الأولى ثم التسلطي في المرتبة الثانية، وأخيراً الفوضوي، أما مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، فقد احتل حرص المعلم على أداء عمله في المرتبة الأولى، الترقية والحوافز للمعلم في المرتبة الأخيرة، و أظهرت وجود علاقة طردية متوسطة الشدة بين أساليب الإدارة الصفية والرضا الوظيفي، كما أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة أساليب الإدارة الصفية تبعاً لمتغير(الجنس، سنوات الخبرة)، ووجود فروق بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة ارضا الوظيفي تبعاً لمتغير(الجنس، وسنوات الخبرة).

**وتوصل الباحث في ضوء هذه النتائج إلى:

1- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين نحو بناء الاستراتيجيات الإيجابية للإدارة الصفية بما يخدم العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الدراسية.

2- الاهتمام بزيادة إشراك المعلمين والمعلمات في الندوات والمؤتمرات التي تهتم بقضايا الإدارة الصفية.

3- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المتخصصين بالتربية في الجامعات والذين يتوقع منهم العمل في مجال التعليم في المدارس.

المراجع العربية:

- الطعاني، حسن.(2011). *درجة ممارسة المهارات الإدارية* الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. دمشق.729-مج27،ع1.
- بله، عباس محمد. (2012). *مدى توافر مهارات إدارة الصف لدى معلم مرحلة الأساس بمحلية إم درمان* . مجلة الطفولة والتربية ، السودان . 289-ع11.يوليو.
- الزايدي، مسفر عواض.(2013). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة إم القرى.
- الزهراني، عبد الله.(2018). ممارسة معلمي التعليم العام لمهارات القيادة الديناميكية في إدارة الصف الواقع واحتياجات التطوير. مجلة العلوم التربوية. العدد الأول- جزء3
- الترتوري، محمد، القضاة، محمد.(006 2). المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. دار الحامد للنشر والتوزيع ،ط1.عمان.
- شاطر، شفيق .(2010).أثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي للموارد البشرية ، جامعة محمد بوقرة . الجزائر.
- العبودي، فاتح .(2008).الضغط النفسي وعلاقتة بالرضا الوظيفي ، جامعة قسنطينة ، الجزائر.
- عبود، رباب.(2019). القيادة الصفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مدرسي المدارس المتوسطة لمحافظة بغداد/ الكرخ الثالثة. مديرية التربية بغداد. الكرخ الثالثة. العراق.

- عليان، ريحي، غنيم، عثمان.(2000).مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق ، دار صفاء. عمان.
- عبد الفتاح، فاطمة، عتوم، يمنى.(2019).فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية .مجلة العلوم التربوية. الممجلد20،العدد الأول. السعودية.
- محمد، جاسم.(2008). سيكولوجيا الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام .دار الثقافة للنشر والتوزيع .عمان .
- المساعيد، مقضي.(012 2). الإدارة الصفية .دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.
- الميلود، بن موفق و عبد الكريم، بن صافي (2017). الرضا الوظيفي وأثره على أداء المعلم (دراسة مقارنة بين المعلم في المدرسة العمومية والمعلم في المدرسة الخاصة بولاية الجلفة)جامعة زيان عاشور، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

- Akin ,s, yildirim ,a& Goodwin ,A. (2016).classroom management through the eyes of elementary teachers in turkey: a phenomenological study. educational sciences: tgeory and practice, 16(3),771-797.
- Debora,t.(2015). Cultivating pre-service teacher`s classroom management skill through aching practicum: A reflective practice. Tflin journal. 25(1),117-126.
- Dincer, C, & Akgun, E. (2015). An investion of student`s performance after peer instruction of preschool teachers` s classroom management skill with different variables. Education and science,40 (177).187-201.
- Justin, G. & Lynne. V .(2017). classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. Exceptional children, 83(2).
- Rusk ,R .(2016).A case study of classroom management practices and the influence on classroom disruptions. Unpublished doctoral Dissertation ,grand canyon university.

أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية بعض أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي

الدكتورة: هبه سعد الدين

كلية: التربية – جامعة: البعث

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية بعض أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي وقد استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي وتكونت أدوات البحث من قائمة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي واختبار الاستيعاب المفاهيمي أما العينة فقد تكونت من 68 تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الأساسي وقد توصلت النتائج إلى الآتي:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق ومستوياته الفرعية، عند مستوى دلالة (0.05) وهو لصالح المجموعة التجريبية.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05) وهو لصالح التطبيق البعدي، إذ كان حجم التأثير جيد ومقبول تربوياً حيث تجاوزت قيمة معامل أيتا (0.15) كما تجاوزت قيمة d (0.80).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الفهم العميق ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: السقالات التعليمية – الاستيعاب المفاهيمي

The effect of using educational scaffolding strategy on developing some dimensions of conceptual comprehension among sixth graders

Research Summary:

The current research aimed to identify the effect of using the educational scaffolding strategy on developing some dimensions of conceptual comprehension among sixth graders. Basically, the results reached the following:

- There are statistically significant differences between the average scores of the students of the control group and the average scores of the students of the experimental group in the post-application of the test of dimensions of deep understanding and its sub-levels, at the level of significance (0.05), which is in favor of the experimental group**.**

- There are statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post application of the test of the dimensions of deep understanding and its sub-levels at the level of significance (0.05), which is in favor of the post application, as the effect size was good and educationally acceptable, as the value of the ETA coefficient exceeded (0.15). d value (0.80).

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental group in the post- and post-post applications to test the dimensions of deep understanding and its sub-levels at the level of significance (0.05).

Keywords: educational scaffolding - conceptual understanding

مقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة هائلة من التقدم العلمي والتقني السريع أدت إلى تغيرات جذرية في شتى مجالات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، الأمر الذي فرض على المجتمعات بذل الجهود لتطوير المؤسسات التعليمية بما يكفل إعداد الأفراد للتوافق مع المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي من ناحية ومواجهة المشكلات التي تترتب على هذه المتغيرات من ناحية أخرى، ولا يتحقق ذلك دون تربية تواكب المتطلبات وتواجه التحديات، تربية تكون نقطة الانطلاق الأساسية لتحسين نوعية التعليم والارتقاء به إلى مستوى يعادل التطور الحاصل، وقد عنيت التربية الحديثة بالمتعلم وجعلته مادتها ومحور اهتمامها فتغير دوره من مجرد متلقي سلبي للمعلومات إلى عنصر فعال نشط يبني معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين، كما أن المعرفة لم تعد غاية في حد ذاتها وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة، مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تدريب المتعلم على الكيفية التي يمكن أن يتعلم من خلالها بشكل أفضل، وهذا لا يتحقق دون تنمية مهارات التفكير والاهتمام بجوانب الفهم والارتقاء به من الفهم الأكثر سذاجة وسطحية إلى الفهم الأكثر تقدماً وعمقاً.

إذ يعد الاستيعاب المفاهيمي مفهوماً يرتكز على المدخل البنائي الذي يهدف إلى خلق تنظيم صفي يوفر وضعاً اجتماعياً فعالاً ويشارك أفراد هذا التنظيم في البناء المعرفي، ويسهم تحقيقه لدى المتعلمين في خلق أجيال واعية ومدركة لما يدور حولها وقادرة على التصرف في محدثات الأمور، فلهذا بات تحقيق الاستيعاب المفاهيمي هدفاً رئيسياً من أهداف التربية العلمية تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقه وتنميته لدى المتعلم طوال حياته حتى يتمكن من التعامل مع الأمور والمتناقضات في القضايا الفكرية والعلمية والأخلاقية

بطريقة ناضجة وواضحة، وقد تعددت مسمياته فأطلق عليه عدة مفاهيم منها التعلم البنائي العميق، التعلم العميق، التعلم الهرمي والاستيعاب المفاهيمي.

ونظراً لأهمية الاستيعاب المفاهيمي باعتباره من العمليات العقلية الأساسية للمتعلمين، أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبينت أنه يتجلى بأفضل درجاته عندما يتجاوز المتعلم الحفظ الأصم للمعارف المطروحة إلى التعمق فيها وإمكانية تطبيقها في مختلف جوانب حياته اليومية، كما أوضحت أن الاستيعاب المفاهيمي لا يحدث تلقائياً بل يحتاج إلى تكوين عادات عقلية لدى المتعلم ومنها دراسات (السليم، 2010) فينيك وآخرين (Fenwick, et all., 2013) (عبد الحسن، 2016) (دحلان، 2017) (يوسف، 2019) (عبد اللطيف وآخرون، 2020)، كما أكد المجلس الوطني للبحوث في أمريكا (National Research Council, 2002, 16) بأن المعرفة التي تعلم عن طريق الاستيعاب والفهم تمكن المتعلمين من التذكر واسترجاع الحقائق، وتتحول إلى معرفة قابلة للاستخدام، تنمى من خلال التخطيط الجيد لاستراتيجيات التدريس.

ونظراً لأهمية مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها تمثل البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، كما أنها تمثل نقطة انطلاق لبناء التعليم عامة (المجيدل، 2009، 48). فقد جاء في توصيات المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عُقد في يومي 28–29 نيسان (2003) حول التعليم الأساسي، ضرورة الوقوف عند خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي والسعي لتطوير إمكانياتهم ومهارات التفكير لديهم، وتشجيعهم على الفهم على حساب التعلم الصم، إذ يتميز تلميذ هذه المرحلة برغبته المستمرة في التساؤل وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذلك لا بد من استثمار هذه الرغبة وهذه الدوافع والعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق توظيف استرتيجيات حديثة ومنها استرتتيجية السقالات التعليمية في التدريس، لأنها تركز على

تقديم الأنشطة والتوجيهات والإرشادات بشكل يتناسب مع إمكانات واستعدادات المتعلمين وخلفياتهم المعرفية السابقة، وتقديم العون في المهام الأكثر صعوبة والتي لا يستطيعون إنجازها بمفردهم، مما يسهم بشكل مناسب في تفاعل المتعلم مع المحتوى وزيادة حماسه لتعلم العلوم ومعرفة أساسياتها، الأمر الذي يساعده على تحقيق أعلى مستوى من الفهم للمحتوى العلمي والظواهر العلمية وإضافة معنى لما يدرسونه.

مشكلة البحث:

في ظل التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى فروع المعرفة، والزيادة المتنامية في أعداد الدارسين والراغبين في التعلم، بدأت المؤسسات التعليمية تعمل على تبني منظومة تعليمية واعية تسعى إلى استثمار القدرات العقلية للمتعلمين، وتلبي حاجاتهم الأساسية من التربية والتعليم ضماناً لاستمرار الحياة وتحقيقاً للتنمية الشاملة، وكان ذلك من خلال وضع برامج تربوية تعمل على تنمية المهارات والقدرات العقلية المختلفة لديهم، ولعل أهمها مناهج العلوم التي حظيت باهتمام التربويين وكان شغلهم الشاغل تطوير محتواها واستراتيجيات تدريسها لتصبح أكثر فاعلية في مواكبة الحركة العلمية في مختلف مجالات العلم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على واقع تدريس العلوم والعديد من الدراسات والأبحاث التربوية في مادة العلوم التي أجريت في البيئة السورية ومنها دراسات (صليبي، 2007) (ملحم، 2013) (فندي، 2018) (صليبي، 2020)، ودراسات عربية (السيد، 2019)، ودراسات أجنبية كدراسات وارويك وميرسير (Warwick & Mercer, 2011) بانسل (Bansal, 2017) أوضحت هذه الدراسات اقتصار المعلمين في تعليمهم هذه المادة على استخدام الطرائق التلقينية التي تقتصر بشكل رئيسي أو وحيد على الجانب المعرفي وتهمل الجوانب الأخرى التي تحفز المتعلم إلى أن يكون نشط وإيجابي في عملية التعليم، وبالتالي لا يدرك معنى المعرفة التي يتعلمها ويكون غير قادر على تطبيقها في

أي موقف أو مشكلة جديدة يتعرض لها، ويميل إلى حفظ هذه المعرفة حفظاً أصماً بدلاً من فهمهما بعمق.

وعلى الرغم من قيام بعض المعلمين بمحاولات لاستخدام طرائق حديثة تلبية لمطالب وزارة التربية والمناهج المطورة التي اعتمدتها للعام الدراسي (2017)، لكن لم تتعدى هذه المحاولات عدد من الحصص الدراسية خلال الفصل الدراسي، علاوةً على انتقاد هذه الطرائق من المجتمع المحلي الذي طالما تربى على تلقي المعلومة كما هي والاعتقاد السائد بفاعلية الطرائق التقليدية والخوف من التغيرات التي قد تكون جذرية في طريقة الحصول على المعلومات، فكانت النتيجة الطبيعية إهمال مهارات التفكير والتركيز على المعرفة السطحية وعدم الاهتمام بتنمية المهارات التي من شأنها أن تحقق قدر كبير من المعرفة والاستيعاب المفاهيمي بمحتوى المنهج، وقد أجريت العديد من الدراسات التي حاولت تقصي أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في مختلف مراحل التعليم، فوقفت على الكثير من جوانب القصور والضعف وعدم مراعاة المستويات العليا للفهم، مثل دراسات أحمد، 2018) ((الجهوري، 2012) (هاني والدمرداش، 2015) (القرني، 2016) (مراد، 2019)، كما أشارت نتائج البحوث المكثفة في مشروع زيرو الذي أطلقته كلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد منذ سنوات، هذا المشروع القائم على فلسفة التعلم من أجل الفهم، إلى أن الدرجة العادية من الفهم مفتقدة لدى الكثير من المتعلمين حتى عند أفضلهم الذين يبدو أنهم يفهمون المادة التي تدرس في الفصل كما تشير إلى ذلك نتائج الاختبارات والمناقشة الصفية.

وفي هذا السياق فقد أكدت توجهات بعض المشاريع العالمية الحديثة كمشروع الدراسة "TIMMSالطولية في العلوم والرياضيات " ومشروع " معايير الجيل القادم

حيث أوصت بضرورة البحث عن استراتيجيات تسهم في إكساب المعرفة بطريقة وظيفية وتساهم في تعميق الفهم وتنمية العديد من مهارات التفكير، ومن بين الاستراتيجيات المستخدمة في هذا النوع من التدريس استراتيجية السقالات التعليمية فهي تعد آلية فعالة

لمساعدة المتعلمين على توسيع نطاق ومجالات تعلمهم لتتسع لأكبر المجالات المعرفية تعقيداً، وقد أثبتت فاعليتها في العديد من المواد الدراسية ومع عدد من المتغيرات مثل التفكير التفاعلي والتحليلي والحس العلمي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وعلاج صعوبات التعلم والتصورات البديلة.

ومن خلال مواكبة الباحثة لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاحظت أن التلاميذ يقومون بحفظ المفاهيم والمصطلحات العلمية دون فهم، ولديهم استعداد دائم لتلقي المعلومات كما هي وحفظها في ذاكرتهم ليسهل عليهم استرجاعها في أثناء الامتحانات، واعتمادهم على الإجابات النمطية المكررة وتجنب إضافة أي تجديد خارج إطار الأفكار التي يطرحها الدرس سواء من حيث المضمون أو الصياغة نتيجة معرفتهم السطحية بالمادة وعدم التعمق الكافي بمحتواها

وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم

ولمعالجة هذه المشكلة توجب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أبعاد الاستيعاب المفاهيمي الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم؟

2- ما صورة اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المناسب لتلاميذ الصف السادس ا الأساسي؟

3-ما أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية بعض أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم؟

أهمية البحث:

وتأتي أهمية البحث من الآتي:

– قد يفيد بالدرجة الأولى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إذ يقدم لهم استراتيجية تدريس حديثة تعتمد على نشاط التلميذ في العملية التعليمية، والانطلاق من خبراته السابقة لبناء المعرفة الجديدة

- ✓ قد يفيد البحث معلمي العلوم في تحسين طرائق التعليم المستخدمة في تدريس العلوم وذلك من خلال تزويدهم بنموذج من هذه الطرائق وتدريبهم على استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي
- ✓ إن نتائج البحث قد تحفز واضعي المناهج إلى تحسين وتطوير المناهج من خلال تضمينها أنشطة ومواد تنمي أبعاد التفكير عامةً وأبعاد الاستيعاب المفاهيمي خاصة
- ✓ قد يستفيد من هذا الباحث الدارسون والباحثون في الميدان التربوي باطلاعهم على طرائق تدريسية حديثة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- إعداد قائمة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الساس الأساسي في مادة العلوم.
- تصميم اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المناسب لتلاميذ الصف السادس الاساسي
- الكشف عن أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية بعض أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم.

فرضيات البحث:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).

مصطلحات البحث:

السقالات التعليمية:

تعرف بأنها استراتيجية يستخدمها المعلم في تعلم التلاميذ تعليماً ذا معنى بما يضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية. (خليفة،2018، 179)

كما تعرّف بأنها: خطوات تدريسية يقوم بها المعلم ممزوجة بأدوات نشطة تدعم المتعلم في الانتقال من المستوى التعليمي الراهن إلى المستوى الذي يليه، في سياق اجتماعي ثقافي يكون فيه المتعلم نشطاً ومتفاعلاً ومشاركاً بحيث يتم تدعيم البناء المعرفي والمهاري للمتعلم من خلال هذه الأنشطة. (زيتون، 2003، 113)

تُعرف إجرائياً أنها: استراتيجية تعليمية تعمل على تقديم المساعدة المؤقتة التي يحتاجها المتعلم في عملية التعلم، وقد صُممت وفق خطوات متتابعة بدءاً من التعرف على الخلفية السابقة للمتعلم والانطلاق منها، ثم تقديم المفهوم المراد إكسابه وأهم الأفكار الرئيسية التي سيتم تناولها باستخدام أحد استراتيجيات عرض المحتوى المناسبة، ومن ثم يعمل

المتعلمين في مجموعات يقوم المعلم بتقسيمها مراعياً التنوع في مستويات المتعلمين المعرفية

الاستيعاب المفاهيمي: يعرف بأنه قدرة التلميذ على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية وتفسيرها وترجمتها وتطبيقها بفعالية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة والقدرة على اتخاذ منظور ورؤية الأشياء من منظور نقدي والمشاركة الوجدانية مع الآخرين وإدراك المتعلم لعاداته العقلية والشخصية التي تكون وعيه الخاص.

(Wigging and Mctighe,2005.25)

كما يعرف بأنه: القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية واسترجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي و التعبير عنها بلغة المتعلم الخاصة وكذلك القدرة على توظيف المعلومات المكتسبة واستخدامها في ميادين مختلفة.(حسين وفخرو،2002،303)

ويعرف الاستيعاب المفاهيمي إجرائيا في هذا البحث بأنه: قدرة المتعلم على شرح المعلومات والمهارات وتفسيرها وتطبيقها في مواقف جديدة واتخاذ منظور من خلال معرفته لذاته وقدراته والمشاركة الوجدانية مع الآخرين ويقاس بالدرجة التي يحص عليها المتعلم على اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2022\2023م

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدرسة (6 تشرين)الابتدائية التابعة لمديرية التربية في محافظة طرطوس

الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المسجلين في المدارس الرسمية التابعة لمديرية التربية في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2022\2023 م

الحدود الموضوعية: المتغير المستقل: استراتيجية السقالات التعليمية والطريقة الاعتيادية في التدريس

المتغير التابع: أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المطبقة في البحث وهي (الشرح، التفسير التطبيق، معرفة الذات ، اتخاذالمنظور)

الدراسات السابقة:

دراسة (النبهان والكناني،2016) العراق

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من 88 طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط أما أداة البحث فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصي في مادة الفيزياء بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (السيد، 2109) مصر

عنوان الدراسة: استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من

62 من تلاميذ المرحلة الإعدادية أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن اختبار التفكير التحليلي ومقياس الحس العلمي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التحليلي وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الحس العلمي

دراسة(ماضي،2019) فلسطين

عنوان الدراسة: أثر توظيف السقالات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر توظيف السقالات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة من 60 طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي أما أداة البحث فكانت عبارة عن اختبار التفكير الإبداعي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في مهارات (الطلاقة–المرونة – الاصالة–الابداع الكلي)

دراسة (سيد، 2019) مصر

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم الذاتي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم الذاتي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي أما العينة فقد كانت عبارة عن 50 من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أما أداة البحث فتكونت من مقياس أبعاد الاستيعاب المفاهيمي

ومقياس التفكير الابتكاري في العلوم وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الاستيعاب المفاهيمي وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الابتكاري ووجود علاقة إيجابية بين الاستيعاب المفاهيمي والابتكار.

دراسة (سلامة،2019) مصر

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعددية

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعددية تقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي أما العينة فقد تكونت من 72 تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد كانت أداة البحث عبارة عن اختبار الاستيعاب المفاهيمي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي.

دراسة(الدحنون،2021) فلسطين

عنوان الدراسة: فاعلية توظيف استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي في وحدة الفقه الإسلامي والميل نحوها لدى طلاب الصف السابع الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية توظيف استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي في وحدة الفقه الإسلامي والميل نحوها لدى طلاب الصف السابع الأساسي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي أما العينة فهي عبارة عن 61 طالب من طلاب الصف السابع الأساسي أما أدوات البحث فهي عبارة عن قائمة المفاهيم الفقهية واختبار مهارات الاستيعاب المفاهيمي ومقياس الميول وقد

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب المفاهيمي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج: فقد اتبعت بعض الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي كدراسات (النبهان والكناني،2016) (السيد،2019) وبعض الدراسات قد استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسات (سيد،2019)(سلامة،2019) أما دراسة (الدحنون،2021) فقد استخدمت المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي)

من حيث أدوات البحث: فقد تنوعت أدوات البحث في هذه الدراسات فمنها من اعتمد اختبارات تحصيل كدراسة (النبهان والكناني،2016) وبعض الأدوات كانت عبارة عن اختبارات تفكير كاختبار التفكير الإبداعي والتفكير التحليلي كمافي دراسات (السيد،2019) (ماضي،2019) (سيد،2019)

والبعض من هذه الدراسات استخدمت اختبار للاستيعاب المفاهيمي كدراسات (سلامة،2019) (سيد،2019) (الدحنون،2021)

من حيث العينة: فقد تنوعت عينات الدراسات السابقة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية أو المتوسطة وتلاميذ المرحلة الابتدائية وسوف يتم الاستفادة من الدراسات السابقة في توفير الاطار النظري المتعلق بالبحث وكيفية تصميم أدوات البحث المناسبة المتمثلة في قائمة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي واختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.

الإطار النظري للبحث:

الجذور التاريخية للسقالات التعليمية: ارتبط مفهوم السقالات التعليمية بالعالم فيجوتسكي صاحب النظرية الثقافية الاجتماعية، والتي حققت انتشاراً علمياً كبيراً على مستوى العالم خاصة عندما اكتشف منطقة النمو القريبة المركزية للمتعلم، والتي أصبحت ترتكز إليها فكرة السقالات التعليمية، وتمثل المساحة التي تقع بين ما يستطيع المتعلم فعله بنفسه وما يستطيع عمله بمساعدة من هم أكثر خبرة ومعرفة سواء المعلم أو الزملاء.

(Palinsar, 1998, 371)

ومن المعروف أن مصطلح السقالات يستخدم في أعمال البناء والتشييد لمساعدة العمال في إنجاز عمليات البناء وتزال بمجرد تحقيق الهدف، لكن تم استعارة هذا المصطلح في الحقل التربوي واستُخدم للإشارة إلى مساعدة المتعلمين في إنجاز مهام التعلم حينما يكونوا في حاجة إلى ذلك، وتُعتمد خبرات المتعلم السابقة فتقدم له المساعدة والتوجيه لإنجاز مهمة ما، فإذا ما حققت الهدف منها يتم سحبها ليعتمد على نفسه وتوظيف ما تعلمه في سياقات جديدة وبناء جديد.

وقد طور مصطلح السقالات التعليمية من خلال دراسة وود براون وروس عام (1976م) والتي كان هدفها التوصل إلى دور المعلم الخاص في جعل الطفل أو المتعلم المبتدأ قادراً على حل المشكلة التي تفوق قدراته الفردية (قطامي، 2005، 368)، وقد استخدم مصطلح السقالات التعليمية كتعبير مجازي ليصف أي عدد من آليات دعم المتعلم سواء كان بشرياً أو برمجياً أو تكنولوجياً، أي العون والمساعدة التي يقدمها المعلم أو بيئة التعلم سواء كانت برنامج أو وحدة تعلم، حيث تساعده هذه السقالات على استكمال المهمة التعليمية المطلوبة منه قدر المستطاع، لأنها تزوده بالتدعيم اللازم لمساعدته في الحصول على مستوى عال من الإنجاز، لذا تعد السقالات التعليمية ممرات أو بوابات أو نوافذ تستخدم في بناء وتدعيم ما يعرفه المتعلم بالفعل للتوصل إلى ما لا يعرفه، كما أنها

عملية اتصال بين المعلم والمتعلم من خلال عرض وتقديم العناصر التي يحتاجها وتفصيلاتها ثم يتدرب عليها. (السيد، 2014، 141)

كما حظي التوجه نحو استخدام السقالات التعليمية بتأييد عديد من النظريات منها نظرية الدافعية حيث توجد عوامل عدة تعمل على استثارة الدافعية من أهمها الانتباه والفضول للتعلم والتحدي، وهذه العوامل تتطلب عرض المحتوى وأنشطته ودعاماته بطريقة تتحدى تفكير المتعلمين وتدفعهم لتعلمه، وهذا ما يوفره استخدام السقالات التعليمية من خلال أساليبها غير المباشرة، كذلك أيدت هذا التوجه النظرية البنائية المعرفية حيث أشار برونر من خلال مبدأ الميل القبلي ضرورة تنشيط المتعلم ودفعه للتفكير من خلال استخدام بعض الأساليب العقلية منها تقصي الحقائق واستكشاف البدائل وهذا ما يوفره أيضاً استخدام السقالات التعليمية. (خميس، 2011، 242)

مفهوم السقالات التعليمية: يرتكز مفهوم السقالات التعليمية على أساس فكرة توفير المساعدة المدعمة إلى المتعلم، للقيام بعملية التعلم وإنجاز المهام، وتقديم السقالات المساندة للمتعلمين المبتدئين أثناء سياق بنائهم للمعرفة، وتدريجياً تزال تلك المساندة للسماح للمتعلمين باستكمال مهامهم بشكل مستقل، فالتضاؤل للدعم يؤدي في النهاية إلى التعلم الذاتي ويؤدي إلى متعلمين أكثر استقلالاً، وتنادي استراتيجية السقالات التعليمية بالتعرف إلى خبرات المتعلم السابقة للانطلاق منها وإعادة تنظيم تلك الخبرات، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بالدعم والتوجيه لتحقيق مزيد من التعلم يصعب الوصول إليه دون مساعدة المعلم.

ويشير الأدب التربوي والدراسات السابقة إلى عدة تعريفات لاستراتيجية السقالات التعليمية إذ عرفها فيجوتسكي (Vegotsky) أنها أدوات تدعيمية ممزوجة بخطوات يمر فيا المدرس أو القرين الأكثر قدرة وكفاءة بأنواع التوجيه والمساندة للمتعلم للانتقال من

مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة إلى مستوى التطور المحتمل حدوثه من خلال مشكلة توجيه مدرسي والتعاون مع الأقران. (الخزرجي، 10، 2015)

كما عرفها (زيتون، 2003، 113) بأنها خطوات تدريسية يقوم بها المعلم، ممزوجة بأدوات نشطة تدعم المتعلم في الانتقال من المستوى التعليمي الراهن إلى المستوى الذي يليه في سياق اجتماعي ثقافي يكون فيه المتعلم نشطاً ومشاركاً بحيث يتم تدعيم البناء المعرفي والمهاري للمتعلم من خلال هذه الأنشطة.

وعرفها (حمادة، 2011، 177) في دراسته أنها: طريقة تدريسية تركز على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة المتعلمين في مواقف التعليم والتعلم من خلال توفير مجموعة متنوعة من الأنشطة والمواد التعليمية التي تراعي إمكاناتهم وميولهم وتتفق مع استعداداتهم وخلفيتهم المعرفية بهدف تعميق خبراتهم.

وإن مفهوم السقالات التعليمية يأخذ أربع هيئات أو تنظيمات يوضحها ستون (stone,1998, 349) كالآتي:

-تبادل الخبرات ما بين أشخاص أكثر خبرة (المعلم، الأقران) والمتعلمين، عبر مشاركتهم المعنى ونشاط التعلم وتوجيه فهمهم ودعم قدرتهم على إدارة مهام تعلمهم.

-تحديد حجم المساعدة المقدمة من البالغين أثناء تفاعلهم مع المتعلمين، وتحديد حجم المساعدة هذه يتم من خلال تشخيص مستوى فهم ومهارة المتعلمين وذلك لكي نكون حذرين في تقديم الدعم اللازم لمساعدتهم في إنجاز المهمة أو الهدف.

-تقديم أصحاب الخبرات والبالغين أنواع مختلفة من الدعم للمتعلمين، عبر التفاعل معهم وفق طبيعة مهمة التعلم.

-تقديم مساعدة متدرجة ومؤقتة من قبل الأكثر خبرة وذلك لتقوية المسؤولية ونقلها كناتج تعلم سلوكي من الأكثر خبرة (المعلم، الأقران) إلى المتعلم.

خطوات تطبيق استراتيجية السقالات التعليمية داخل الغرف الصفية:

نظراً لأن استراتيجية السقالات التعليمية تقوم على فكرة البناء الاجتماعي للمعرفة العلمية، فلا بد أن يبدأ المعلم أولاً بالمعرفة العلمية الموجودة لدى المتعلم ثم يساعده في إدخال معرفة جديدة بناءً على ما لديه، وفي ضوء الدراسات والأدبيات التي تناولت استراتيجية السقالات التعليمية ومنها (قطامي، 2005، 369) (الفندي، 2018) (طنوس والخطيب، 2019، 477) (صليبي، 2020) يمكن تحديد خطوات تطبيقها داخل الغرف الصفية كالآتي:

1) *التهيئة (قبل الدرس):* تعد خطوة فحص خلفية المتعلمين المعرفية، وربطها بالمعلومات الحالية.

2) *تقديم النموذج التدريسي:* تسير هذه الخطوة وفق نموذج تعلم يناسب المهارات العقلية، والعمليات المستهدفة، وتضم إجراءات منها: توظيف التلميحات والتساؤلات، وتوجيه المتعلمين صوب التفكير بصوت في مهمة التعلم (عمليات– مهارات)، وتدوين مراحل أداء المهمة، والإشارة إلى ما يعرفونه عن الموضوع وما يريدون معرفته.

3) *الممارسة الجماعية الموجهة:* تتضمن هذه الخطوة مهام متنوعة حول محتوى التعلم بإشراف المعلم فيشارك المتعلم في مجموعة تعلم صغيرة ويلاحظ المتعلمون أخطائهم ويرصدونها ويصححوها مباشرة ويتساءلون ذاتياً حول مهامهم وربما يشاركهم المعلم طرح التساؤلات.

4) *التغذية الراجعة:* تتضمن هذه الخطوة تقديم المعلم تصويباً لأخطاء المتعلمين في ضوء خطوات أداء المهمة الموضحة في قوائم التصحيح، علاوة عن دعم تقويم المتعلم تعلمه ذاتياً بواسطة نماذج معدة مسبقاً مع إتاحة الفرصة له لاستخدام مراجع ذاتية ويمكن إعادة تقديم نموذج التدريس الصحيح عند الحاجة.

5) *زيادة مسؤولية المتعلم:* تتضمن هذه الخطوة نشاط التدعيم والتعزيز لربط الإجراءات والعمليات بعضها بعضاً مع التدرج في إلغاء الدعم المقدم للمتعلم ومراجعة أدائه.

6) *إعطاء ممارسة مستقلة لكل متعلم:* يعمل المعلم هنا على تيسير تطبيق مهام أخرى بشكل فردي كإثراء للتعلم وكنوع من تطبيق التعلم بطريقة مكثفة وشاملة.

وقد حاول كين أبلتون (Appleton) المنظر التربوي من خلال النموذج الذي قدمه أن يوجد علاقة بين السقالات المعرفية وبين التنظير والممارسة، وخاصة بين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ وأنفسهم مما يجعل ذلك النموذج فعالاً في تنفيذ التدريس البنائي.

مفهوم الاستيعاب المفاهيمي

يشير كريستنسون وفشر (Christianson, Fisher, 1999, 695) إلى أن الاستيعاب المفاهيمي يتم من خلال رصد التصورات القبلية لدى المتعلم وإضافة تصورات ومفاهيم جديدة للبناء المعرفي لديه، ويتم تمثيل هذه التصورات ثم إحداث عملية المواءمة، وبعدها إحداث عملية إعادة البناء أو إحلال المفاهيم والتصورات الموجودة بمفاهيم أخرى صحيحة ودقيقة، وبالتالي يحدث الاستيعاب المفاهيمي، لذلك فإن الاستيعاب المفاهيمي يتوقف على عدد من العناصر منها الأبنية المعرفية السابقة للخبرة الحالية، والإدراك والانتباه الذي يتحدد بالمرحلة والأبنية المعرفية، وملائمة الخبرة لحاجاته واستعداداته وميوله وإمكانية تمثيل الخبرة بأية صورة من صور التمثيل المعرفي.

وكمعظم المصطلحات والمفاهيم لا نكاد نجد إجماعاً على تعريف محدد للفهم العميق إلا أنها جميعاً قدمت دعماً إضافياً للمفهوم، فيعرفه (حسين وفخرو، 2002، 303) أنه: القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية، أو القدرة على استرجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي، والتعبير عنها بلغة المتعلم الخاصة وكذلك القدرة على توظيف المعلومات المكتسبة أو استخدامها في ميادين الحياة المختلفة.

ويعرفه (قطامي وعمور، 2005، 82) أنه: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة أو قراءة شيء أو مشاهدة أشكال توضيحية أو الاشتراك في مناقشة هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة.

ويعرفه نيوتن (Newton, 2000, 149) بأنه الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة، ووضعها في البناء المعرفي القائم، وعمل ترابطات متعددة بين هذه الأفكار، وفيها يبحث المتعلم عن المعنى ويركز على الحجج والبراهين الأساسية والمفاهيم المطلوبة لحل مشكلة ما، والتفاعل النشط وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية.

ويتضح من خلال ما سبق أن هناك اتفاقاً على أن الاستيعاب المفاهيمي هو عملية عقلية ترتقي بقدرات المتعلم من مستويات التفكير السطحية إلى المستويات العليا العميقة مثل: الربط والتفسير والتحليل والتطبيق وحل المشكلات واتخاذ القرار والتنبؤ.

وعليه يمكن تعريف الاستيعاب المفاهيمي في هذا البحث بأنه: عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية لمادة العلوم، إلى التعمق في محتواها لإحداث ترابط بين مكونات وعناصر المادة، وذلك من خلال تقديم شرح ووصف واضح للأفكار المقدمة بأشكال متنوعة، وتقديم تبريرات لما يحدث من ظواهر مختلفة، والتمكن من توظيف المعلومات التي يتم اكتسابها في مواقف جديدة سواء داخل الحجرة الدراسية أو في الحياة اليومية، بالإضافة إلى القدرة على تقييم المعرفة المكتسبة بدقة، واختيار أفضل الحلول والبدائل في مواقف مختلفة بناءً على هذه المعرفة، مما يؤدي إلى تنظيم وتخطيط المعلومات، والاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة طوية ومن ثم سهولة استرجاعها في المواقف التي تتطلب استخدامها، ويتكون من عدة أبعاد فرعية تتمثل في بُعد(التوضيح، التفسير، التطبيق، التقييم الذاتي للمعرفة، اتخاذ القرار).

أبعاد الاستيعاب المفاهيمي: بتقصي الأدب التربوي تبين وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الاستيعاب المفاهيمي باعتباره من العمليات العقلية الأساسية للمتعلمين، حيث يتجلى بأفضل درجاته عندما يتجاوز المتعلم الحفظ الأصم للمعارف المقدمة إلى التعمق في مكوناتها والربط بينها، إذ يتطلب منه طرح التساؤلات وبناء الأفكار واستدعاء المعرفة السابقة، كما أوضحت أن الاستيعاب المفاهيمي لا يحدث تلقائياً بل يحتاج إلى تكوين عادات عقلية لدى المتعلم تنمي قدرته على التفسير والتأمل وإحداث المعالجات العميقة المتمثلة في عمليات فهم المعاني وتحديد المبادئ والأفكار، وتوظيف الأدلة والبراهين ودمج المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة والتقييم النقدي، أمثال دراسات (Chin & Brown, 2000) (Clement, 2003) (محمد، 2016)، (موسى، 2018)، (العباسي والغامدي، 2020)، ويمكن أن نوضح هذه الأبعاد على الشكل الآتي:

1- ***التوضيح:*** يتمثل في قدرة المتعلم على تقديم شرح للمحتوى المقدم له سواء أكان ظواهر أو حقائق أو بيانات مع تدعيم هذا التوضيح بالمبررات المناسبة، والمتعلم المتمكن من الشرح يحدد مضمون المحتوى والمفاهيم المتصلة به وربطها مع بعضها البعض بشكل يعمق الفهم له. (جابر، 2003، 290) كما يقصد به تقديم نظريات متطورة ورسوم توضيحية تطرح وصفاً مبرراً يتسم بسعة المعرفة للأحداث والتصرفات والأفكار، بحيث يوضح المتعلم كيف تعمل الأشياء مضامينها ويقدم أسباب معقولة تستند للنظريات والمبادئ المدعمة بأدلة وبراهين مستخدماً عادات عقلية واعية ومنظمة. (عبد اللطيف وآخرون، 2020، 321) وتقترح الدراسات استخدام الأفعال السلوكية الآتية في هذا البُعد: يوضح، يسوغ، يصمم، يتنبأ، يشرح، يساند، يتحقق، يبرهن، يدعم.

2- التفسير: هو قدرة المتعلم على الوصف ذي المعنى لما يتعلمه من موضوعات وإجراء الاستدلالات واستخلاص الاستنتاجات وتحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث ظاهرة أو حدث علمي معين، مما يتطلب التحليل وإدراك العلاقات أو إعطاء تفسيرات ملائمة أو تقديم بعد تاريخي واضح عن الأحداث. (أبو مطلق، 2018، 27) ويعرفه (جابر ،2003، 319) أنه إدراك وسيطرة متقنة وعميقة لمعنى من النصوص والأحداث والبيانات أو القدرة على تقييم المهام، ويضيف أنه قراءة ما بين السطور وتقديم أوصاف للأغراض الكبيرة الممكنة والمعاني لأي متن أو نص، ويقدم وصفاً ذا معنى لمواقف مركبة وقدرة على جعل الأفكار أكثر منالاً وملائمة.

كما ويرى (اللقاني والجمل، 2003، 27) أنه الربط بين الحقائق والمفاهيم ويندرج تحتها المقارنة بين الأفكار المختلفة من حيث التشابه والاختلاف والتطابق والاستخلاص من الجداول والرسوم البيانية وتحديد الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة معينة.

وإن المعرفة السابقة تلعب دوراً أساسياً في تنمية مهارة تفسير البيانات والمعلومات المتوفرة، لأنها تساعد على تعميق الفهم ووضوح المعنى والتوصل إلى معرفة جديدة عن طريق الربط بين الخبرة التي تتضمنها البيانات الحلية والخبرة السابقة. (العفون وعبد الصاحب، 2012، 130)

وفي هذا البُعد نستخدم الأهداف السلوكية الآتية: يقارن، يفسر، يترجم، يعطي معنى/مَثَّلْ، يشبه، يبرز أهمية.

تتقارب القدرة على التوضيح والقدرة على التفسير، ولكنهما عمليتان مختلفتان، فبينما يركز التوضيح على شرح المعنى، ويتطلب الإجابة عن أسئلة مثل من؟ كيف؟ لماذا؟ متى؟ وأين؟ بالنسبة للموضوع المقدم، بينما التفسير يبين أهمية الموضوع، وماذا يمكن أن يحدث لو تغيرت بعض الأشياء؟ ماذا يهمني أنا من الموضوع؟ وما أهميته للآخرين؟

هل هذا الموضوع منطقي؟ وغيرها من الأسئلة التي تدل الإجابة عنها على فهم الموضوع.

3- ***التطبيق:*** يعني ببساطة تمكن المتعلم من استعمال ما لديه من معرفة حول موضوع معين بكفاءة وبخاصة في مواقف جديدة، والواقع أنَّ أية معلومات أو مهارات نتعلمها يكون هدفها الأساسي تسليح المتعلم بقدرات وإمكانات ذهنية أو بدنية ليستخدمها في حياته بفاعلية ونجاح ومن خلالها يتطور ويتقدم إلى الأفضل. وتقترح (الرويثي، 2006، 69) استخدام أنشطة تعليمية في هذا البُعد مثل: القيام بالتطبيق المناسب للمفاهيم والمبادئ من خلال توظيفها في حل مسائل مشكلات جديدة، المقدرة على تطوير ما لدى المتعلم من معارف بالإضافة إلى الاستخدام المتنوع للمعرفة في مساقات ومحتوى غير منتظم.وتستخدم في هذا البُعد الأفعال السلوكية الآتية: يستخدم، يحل مسألة، يستنتج، يخترع، يبدع، يصمم، يخطط، يتخذ قرار، يقترح.

اتخاذ المنظور (وجود رؤية شخصية للفرد في الموضوع الذي تعلمه): قدرة المتعلم على تكوين وجهات نظر ناقدة ومستبصرة لما طرح عليه من موضوعات وأفكار، ويتمثل مستوى الفهم هنا في قدرة الفرد على استيعاب فكرة أن هناك وجهات نظر مختلفة حول الأشياء والموضوعات والأفكار، ويدرك أن هناك أكثر من إجابة لكل سؤال، وهناك أكثر من حل لكل مشكلة، وأن من حقه أن تكون له وجهة نظر كما أن للآخرين نفس الحق، ولذلك يعمق فهم المتعلم وينظر للإجابات والآراء نظرة تحليلية ويتساءل: هل هذا الرأي مقبول؟ هل هو تعبير عن وجهة نظر معينة؟ ما جوانب القوة وجوانب الضعف في هذه الفكرة أو هذا الرأي؟ هل يمكن الدفاع عن هذه الفكرة؟ (مراد، 2019، 18)

فالمتعلم الذي يكون لديه منظور يكون دائماً يقظ ومنتبه لما يسلم به، أو لما يغض النظر عنه أو يساء فهمه، ويكون كثير الأسئلة وكثير الاعتراض على بعض الآراء والأفكار، كما أنه يعبر عن وجهة نظره بشجاعة وحماس اعتماداً على فهمه العميق للموضوع.

ويمكن استخدام بعض الأنشطة التعليمية لتعزيز بعد اتخاذ المنظور لدى المتعلم كما اقترحتها الرويثي في دراستها (2006، 69): نقد وتبرير موقف معين لرؤية مدى توافق وجهة نظره مع وجهات نظر الآخرين، النظر للمشاكل من جميع زواياها وحلها في ضوء وجهات نظر متنوعة، الحكم على فكرة محددة إما بالرفض أو القبول في ضوء انتقادات يقدمها المتعلم.

وفي هذا الُبعد تستخدم بعض الأفعال السلوكية مثل: يجادل، يحلل، يناقش مسألة، ينقد، يستدل، يلمح إلى، يخمن.

5- المشاركة الوجدانية (التعاطف أو التفهم أو التقمص الوجداني): هو قدرة المتعلم على الإدراك بحساسية، وأن يضع نفسه مكان الآخر لإدراك العالم من وجهة نظره، أي قدرته على التعمق في مشاعر الآخرين وأفكارهم ووصفها، ويسهم ذلك في فهم ثقافة الآخرين وتقبلها. (الرقب، 2017، 31)

ويشير جابر (2003، 303) إلى أنه قدرة متعلمة لإدراك العالم من وجهة نظر شخص آخر، تدريب على استخدام خيال الفرد ليرى ويشعر كما يرى الآخرون ويشعرون، وهو يختلف عن الرؤية من خلال المنظور والذي يعني أن ترى مسافة حرجة، وأن نبعد أنفسنا لنرى بموضوعية أكبر، وبالتقمص الوجداني ترى من الداخل رؤية الشخص للعالم أو تعانق الاستبصارات التي يمكن أن نجدها في العالم الذاتي أو الجمالي، فهو صيغة من صيغ الاستبصار، لأنه يتضمن ويتطلب القدرة على أن تتعدى الآراء الشاذة والغريبة وغير العادية أو التباين للعثور على ما له مغزى ومعنى فيها، وعلى المتعلمين أن يتعلموا أن يفتحوا عقولهم ليعانقوا الأفكار والخبرات والنصوص أو المتون التي تبدو غريبة أو صعبة إذا أريد لهم أن يفهموها وعلاقتها بما هو أكثر ألفة، وهم يحتاجون أن يروا كيف يمكن أن تبدو الأفكار الغريبة الغبية مستبصرة ومتقدمة متى ما تغلبنا على الاستجابات المعتادة، وأيضاً يحتاجون أن يروا كيف يمكن أن تعوق العادة فهمنا لفهم شخص آخر.

ومن الأنشطة التعليمية التي يمكن استخدامها في هذا البُعد: قيام المتعلم بالتعرف على العالم من خلال وضع نفسه في مكان الآخرين والشعور بما يدور بداخلهم من أحاسيس، تقبل فكرة أنه توجد قيمة ذات معنى يمتلكها الأشخاص غير المعروفين والأفكار غير المألوفة.

كما يمكن استخدام الأفعال السلوكية الآتية: يتخيل، يفترض، يتصور، يعتقد، يحترم، يراعي مشاعر الآخرين، يظن أن.

6- معرفة الذات: يدرك المتعلم في هذا البعد تأملاته وعاداته الشخصية والعقلية التي تكون فهمه أو تعوقه، أي يكون على وعي بما لا يفهم وكيف يمكن أن يفهم، كما أنه يستطيع أن يقيم ذاته بدقة وينظمها بفاعلية ويتقبل التغذية الراجعة والنقد. (الغامدي والحصان، 2018، 226) كما تعرفه (معمر،2019، 25) أنه قدرة المتعلم على تحديد مواطن الضعف والقصور لديه وقدرته على التفكير للوصول إلى فهم واعي لما حوله ومعالجة ذلك القصور.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي: تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة البحث ولتحقيق أهدافه، فهو يُعد من أكثر مناهج البحث كفاية، وأنجحها لاختبار الفرضيات وتحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج، وقد تم استخدامه في التأكد من صدق وثبات أدوات البحث، وإجراء تجربة البحث وقياس فاعلية دليل المعلم المصمم وفق استراتيجية السقالات التعليمية، ويعتمد هذا المنهج على دراسة أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة

مجتمع البحث والعينة:

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الحكومية التابعة لمديرية التربية في مدينة طرطوس البالغ

عددهم (6037) تلميذاً وتلميذة، ممن تتراوح أعمارهم بين (11– 12) سنة، بحسب ما جاء في الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في مدينة طرطوس للعام الدراسي (2021\ 2022)

أما العينة فقد تم اختيارها عشوائياً حيث تم كتابة أسماء المدارس في مدينة طرطوس على قطع ورقية وتم السحب بشكل عشوائي لمدرسة وهي مدرسة 6 تشرين والتي تضمنت شعبتين للصف السادس تم اختيار شعبة مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة.

كما تم اختيار الوحدات (والرابعة والخامسة) من كتاب العلوم [الفصل الثاني] لتلاميذ الصف السادس الأساسي، لاحتواء هذه الوحدات على العديد من الموضوعات التي ترتبط بحياة التلاميذ وواقعهم مما يساعدهم على استكشافها في حياتهم وتطبيقهم للمعلومات في المواقف الحياتية التي يمرون بها يومياً، كما أنها تتضمن عدداً من المفاهيم العلمية والحقائق الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم وتفسير الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وفهم العمليات العلمية المختلفة.

أدوات البحث:

<u>قائمة أبعاد الأستيعاب المفاهيمي:</u>

الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي كي يتم بناء دليل المعلم في ضوئها.

مصادر إعداد القائمة: تم بناء قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي وفقاً لما يأتي:

–الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع أبعاد الاستيعاب المفاهيمي كدراسات (السليم، 2010) (هاني والدمرداش، 2015) (القرني، 2016) (سيد،2019)(سلامة،2019)(الدحنون،2021)

-الاطلاع على منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، والدليل المرافق له الصادر عن وزارة التربية ومركز تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية إضافةً إلى قائمة المعايير الصادرة عن وزارة التربية من أجل معرفة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المتضمنة في المنهج.

-الاطلاع على الخصائص النمائية لتلاميذ الصف السادس الأساسي (12سنة) العقلية والحركية والانفعالية والاجتماعية.

وصف الصورة الأولية لقائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي: اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (8) أبعاد ووضع أمام كل بعد مؤشرات الأداء الخاصة به، حيث بلغ عدد المؤشرات للأبعاد كافةً (41) مؤشر وقد روعي أن تكون هذه المؤشرات محددة وواضحة المعنى.

صدق قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي:للتأكد من صدق القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين التربويين والاختصاصين في مجال تربية الطفل وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس وعددهم (10) محكم وقد طلب منهم إبداء آرائهم في مدى مناسبة الأبعاد للتلاميذ عينة البحث واختيار أكثرها ملائمةً للعينة، ومدى مناسبة مؤشرات الأداء للأبعاد التي وضعت فيها، وكفاية المؤشرات الخاصة بكل بعد، والتأكد من السلامة اللغوية والعلمية للبعد ومؤشرات الأداء، وإضافة ما يرونه مناسباً من مؤشرات لكل بعد.وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها ورصد استجاباتهم، تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على الأبعاد الأساسية والمؤشرات التي تدل عليها من خلال معادلة كوبر:

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

وتبين أنها تراوحت بين (32% – 100%) وبناءً على ذلك تم استبعاد بعض الأبعاد والمؤشرات التي حازت على نسبة أقل من (85%) من استجابات المحكمين وقد تمت الموافقة على هذا المعيار من قبل السادة المحكمين.

الصورة النهائية لقائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي:

على ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم وعملية التحليل، تم إجراء التعديلات المقترحة التي أشار إليها السادة المحكمون، والوصول إلى القائمة النهائية لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي والتي تضمنت خمسة أبعاد هي بُعد: (الشرح، التفسير، التطبيق،معرفة الذات، اتخاذ المنظور) يندرج تحتها مؤشرات أداء تدل عليها حيث بلغ عدد المؤشرات للأبعاد كافة بعد التعديل والحذف (26) مؤشر، والجدول (1) يوضح الأبعاد والمؤشرات في صورتها النهائية:

جدول (1) الأبعاد والمؤشرات في الصورة النهائية لقائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي

الأبعاد	عدد مؤشرات الأداء
الشرح	5
التفسير	5
التطبيق	5
معرفة الذات	5
اتخاذ المنظور	5
المجموع	25

اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي:

تم إعداد اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي وفق الخطوات الآتية:

-الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس درجة امتلاك الاستيعاب المفاهيمي تلاميذ الصف السادس الأساسي لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي الخمسة "الشرح، التفسير، التطبيق، معرفة الذات، اتخاذ المنظور" بعد تدريس الوحدات المقررة من كتاب العلوم لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

- **مصادر إعداد الاختبار:** اعتمد البحث الحالي في إعداد اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي واشتقاق مادته على المصادر الأتية:

-كتاب العلوم للصف السادس الأساسي المعتمد في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022/2021 م.

-أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاستيعاب المفاهيمي وأبعاده كدراسات(سيد،2019)(سلامة،2019)(الدحنون،2021)

-مراجعة قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتي تم ضبطها لأغراض البحث العلمي.

الصورة الأولية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي:

تمت صياغة مفردات الاختبار، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (66) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، المؤلف من مقدمة السؤال التي اتخذت صورة عبارة غير تامة بحاجة إلى تكملة أو تفسير أو صورة موقف مشكل يتطلب حلاً، والبدائل التي تتكون من الإجابة الصحيحة وعدد من الإجابات غير الصحيحة التي تعرف بالمشوشات في مضمونها ومعناها، وقد بلغ عددها ثلاث إجابات خاطئة، وبالتالي يكون عدد البدائل في كل سؤال أربعة بدائل، وتم اختيار هذا النوع من الأسئلة لما تتميز به من خصائص

عديدة أهمها أن النتائج التي يتم التوصل إليها لا تتأثر بشخصية المصحح أو حالته النفسية أو الظروف التي يمر بها، كما يمكنها أن تغطي معظم جوانب المنهج، لأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة الصحيحة، كما أنها تقيس العديد من مخرجات التعلم من المستويات المختلفة بالإضافة إلى سهولة تصحيحها.

مفتاح تصحيح الاختبار: تم تصحيح أبعاد الاختبار كل بعد على حده، وذلك بوضع درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ودرجة الصفر في حال كانت الإجابة خاطئة، وتم معاملة السؤال المتروك دون إجابة أو الذي يحمل أكثر من إجابة معاملة السؤال الخاطئ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (66) درجة موزعة على أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق الاختبار: يعتبر الصدق الخاصية الأساسية التي يجب أن تتوفر في وسيلة القياس بصفة عامة، والاختبار أو المقياس بصفة خاصة، والصدق هو درجة دقة الاختبار في تحديد ما وضع لقياسه، أي يقيس فعلاً الوظيفة التي يفترض أن يقيسها. (إسماعيل، 2004، 85)

وللتأكد من صدق اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي تم استخدام نوعين من الصدق تمثلا في: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحتوى (صدق المحكمين): تعتمد هذه الطريقة على الصدق الظاهري وصدق المحتوى معاً، بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر المحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار بالسمة أو البعد المطلوب قياسه، وذلك بعد توضيح معنى السمة بصورة إجرائية.

وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تربية الطفل والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس وموجهين ومدرسين اختصاصين

وقد طلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملائمة الاختبار للتلاميذ عينة البحث، والدقة العلمية لمفردات الاختبار، ومدى ارتباط كل سؤال بالبعد الذي يقيسه، ومدى مناسبة الاختبار لقياس أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المحددة، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن الملاحظات الآتية:

1. تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات.
2. تعديل بعض الصور غير الواضحة.
3. تغيير بعض البدائل واستبدالها ببدائل أخرى.
4. تحديد بعض البدائل بصورة أكثر دقة، وتمييزها عن بعضها كي لا يختلط الأمر على التلميذ.

وعلى ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم للاختبار، تم إجراء التعديلات المناسبة التي أشار لها بعض المحكمين، وقد تم تضمين جميع الأسئلة التي حصلت على نسبة اتفاق فوق (85%) من آراء المحكمين وهكذا أصبح الاختبار في صورته النهائية الصالحة لتطبيق التجربة الاستطلاعية.

صدق الاتساق الداخلي: تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود بعضها ببعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل فقرة مع الاختبار ككل، ولحساب صدق الاتساق الداخلي، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختباربعد أن تم حساب معامل بيرسون لكل سؤال ضمن الأبعاد الخمسة، تم حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد مع الدرجة الكلية لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي

الأبعاد	معامل الارتباط
الشرح	0.716**
التفسير	0.639**
التطبيق	0.662**
معرفة الذات	0.551**
اتخاذ المنظور	0.784**

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار نجد أن جميع مفردات الاختبار قد أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05)، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

ثبات اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي: يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، أي أنه إذا حصل التلميذ على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه عند تطبيقه أكثر من مرة، فإننا نصف الاختبار أو المقياس بأنه على درجة عالية من الثبات،

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: يعد الثبات من متطلبات أداة الدراسة، لأنه يعطي اتساقاً في النتائج عندما تطبق الأداة أكثر من مرة، وللحصول على ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، إذ تُستخدم هذه المعادلة لقياس التناسق الداخلي بين مفردات الاختبار.

والجدول الآتي يوضح معامل الثبات بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار:

جدول (3) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي وأبعاده الفرعية

أبعاد الاختبار	عدد المفردات	المفردات التي تم حذفها	عدد المفردات بعد الحذف	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التوضيح	19	_____	19	0.762**
التفسير	21	40-38-29-21	17	0.782**
التطبيق	10	_____	10	0.738**
اتخاذ القرار	7	_____	7	0.700**
التقييم الذاتي	9	_____	9	0.709**
الاختبار ككل	66	_____	62	0.855**

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.70- 0.78)، وهذا يؤكد ثبات اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي بحسب المقاييس الإحصائية، أما بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار فنجد أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ تساوي (0.85) وهذا يؤكد ثبات الاختبار بحسب المقاييس الإحصائية، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني.

عرض النتائج ومناقشتها:

<u>نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على الآتي:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل، ثم لكل بعد من أبعاد الاختبار، وحساب قيمة (T-Test) لمجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ثم حساب مربع أيتا **Eta squared**(n^2) للتعبير عن نسبة التباين

الكلي في المتغير التابع والتي تُرجع إلى المتغير المستقل، بالإضافة إلى معامل كوهن لقياس حجم الأثر لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) الفروق بين متوسط درجات كل من تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	القرار	قيمة n^2	حجم التأثير	قيمة (d)
الشرح	التجريبية	34	13.65	1.824	11.557	66	0.00	دالة	0.66	كبير	1.39
	الضابطة	34	7.85	2.285							
التفسير	التجريبية	34	12.65	1.998	9.404	66	0.00	دالة	0.57	كبير	1.15
	الضابطة	34	8.91	2.151							
التطبيق	التجريبية	34	6.82	1.381	10.987	66	0.00	دالة	0.64	كبير	1.33
	الضابطة	34	3.09	1.422							
معرفة الذات	التجريبية	34	5.85	1.306	7.386	66	0.00	دالة	0.45	كبير	0.90
	الضابطة	34	4.47	1.354							
اتخاذ المنظور	التجريبية	34	5.85	0.892	12.725	66	0.00	دالة	0.71	كبير	1.56
	الضابطة	34	3.38	0.697							
الدرجة الكلية	التجريبية	34	48.82	3.605	21.228	66	0.00	دالة	0.87	كبير	2.58

يتضح من الجدول السابق تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي، إذ بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (48.82) في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (29.71) بزيادة قدرها (19.11) لصالح المجموعة التجريبية، وتبين أن قيمة (ت) على الاختبار ككل (21.228) وبما أن القيمة الاحتمالية Sig تساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لحجم التأثير: نجد أن قيمة التباين الكلي للاختبار (n^2) بلغت (0.87) أي أن تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع بلغت (87%) وهذه القيمة تجاوزت (0.15)،

كما أن قيمة (d) للاختبار ككل بلغت (2.58) وهي أكبر من (0.8)، وهذا يعني أن استراتيجية السقالات التعليمية ذات تأثير كبير في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى التلاميذ، وبالعودة إلى الجدول السابق نجد أن جميع قيم (n^2) على أبعاد الاختبار أكبر من (0.15)، وجميع قيم (d) على جميع أبعاد الاختبار أكبر من (0.8) وهذا يعني أن الاستراتيجية كان لها تأثير في تنمية جميع الأبعاد لدى تلاميذ عينة البحث

نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على الآتي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل، ثم لكل بعد من أبعاد الاختبار، وحساب قيمة (T–Test) لمجموعتين مترابطتين لتعرف دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين ثم حساب معامل كوهين (d) ومعامل الارتباط الثنائي (R^2) للكشف عن درجة التأثير، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5) دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المجموعة التجريبية

الأبعاد	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	القرار	قيمة (d)	قيمة R^2
التوضيح	قبلي	34	3.79	1.887	32.099	33	0.00	دالة	5.50	0.96
	بعدي		14.65	1.824						
التفسير	قبلي	34	4.06	1.594	28.585	33	0.00	دالة	4.90	0.96
	بعدي		13.65	1.998						
التطبيق	قبلي	34	2.09	1.083	27.002	33	0.00	دالة	4.63	0.95
	بعدي		7.82	1.381						
التقييم الذاتي للمعرفة	قبلي	34	2.38	0.954	22.978	33	0.00	دالة	3.94	0.93
	بعدي		6.85	1.306						
اتخاذ القرار	قبلي	34	1.56	0.660	26.683	33	0.00	دالة	4.57	0.95
	بعدي		5.85	0.892						
الدرجة الكلية	قبلي	34	13.88	2.921	53.765	33	0.00	دالة	9.22	0.98

يتضح من خلال ما سبق تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل على التطبيق القبلي، إذ بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (48.82) في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (13.88) بزيادة قدرها (34.94) لصالح التطبيق البعدي، وتبين أن قيمة (ت) على لاختبار ككل (53.765) وبما أن القيمة الاحتمالية Sig تساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لحجم التأثير: نجد أن قيمة معامل كوهين (**d**) للاختبار ككل بلغت (9.22) وهذه القيمة تجاوزت (0.8) كما أن قيمة معامل الارتباط الثنائي ($\boldsymbol{R^2}$) للاختبار ككل بلغت (0.98) وهذه القيمة تجاوزت (0.37) وهذا يعني أن الاستراتيجية ذات تأثير كبير في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى التلاميذ، وبالعودة إلى الجدول السابق نجد أن جميع قيم (d) على أبعاد الاختبار أكبر من (0.8) وجميع قيم ($\boldsymbol{R^2}$) على أبعاد الاختبار أكبر من (0.37) وهذا يعني أن الاستراتيجية كان لها تأثير في جميع أبعاد الاختبار لدى تلاميذ عينة البحث.

تفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية:

يمكن أن نعزو فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي إلى ما يأتي:

– اعتماد استراتيجية السقالات التعليمية على مبدأ أساس في التعلم وهو التعرف على الخبرات السابقة للتلاميذ، إذ تم الانطلاق مما يعرفه التلميذ من معلومات عن موضوع الدرس وإعادة تنظيمها واستخدامها أساساً لبناء المعرفة الجديدة، الأمر الذي ساعد على تحديد نوع المساعدة والدعم الذي يجب تقديمه للتلميذ حتى يتجاوز الصعوبات التي ترافق

عملية التعلم ويصل إلى التعلم المستقل، وهذا يتفق مع ما جاء في العديد من الدراسات ومنها دراسة (الخزرجي، 2015) و(بلجون، 2015) و(السعيدية، 2018) و(الزهراني، 2019) التي تشير إلى أهمية مراجعة المعلومات السابقة للتلميذ فيما يخص موضوع الدرس وذلك قبل البدء بعرض المحتوى العلمي وربطها بالمعلومات الجديدة حتى يتمكن التلميذ من الاندماج مع موضوع الدرس والانخراط في أنشطته والوصول إلى المستوى المطلوب منه تحقيقه.

كما تضمنت استراتيجية السقالات التعليمية تقديم المحتوى العلمي المطلوب اكتسابه باستخدام التلميحات اللفظية والتساؤلات والتفكير في العمليات وتحديد الخطوات التي سوف تتبع في أداء المهمات للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، الأمر الذي وضع التلاميذ في مواجهة حقيقية مع الموقف التعليمي مما جعلهم يتحملون مسؤولية تعلمهم وتمكنهم من تحديد إذا كان بإمكانهم اجتياز عملية التعلم بمفردهم أم أنهم بحاجة إلى دعم ومساعدة الآخرين، كما أسهم ذلك في تشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية في أجواء تشعرهم بالثقة والحب وبشراكة التعلم وبمسؤوليته واستشعارهم أهميتهم عند أنفسهم وعند زملائهم، وأهمية دور كل تلميذ بالنسبة إلى تحقيق نجاحه ونجاح الآخرين في المهام المطلوب إنجازها. إضافة إلى ما سبق ساعدت أساليب التعزيز المتنوعة أثناء تطبيق الاستراتيجية سواء أكان لفظياً أو مادياً أو معنوياً على تشجيع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة والمناقشات والإجابة عن الأسئلة، وقللت من الإحباطات التي تعيق التلاميذ في الوصول إلى الأهداف المحددة.

كما راعت استراتيجية السقالات التعليمية الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال الأنشطة المتنوعة التي قدمت من خلالها، وشجعت التلاميذ على المشاركة الفعالة والدور النشط أثناء التعلم، كما مكنت كل تلميذ من التقدم حسب مستواه، وهذا يشير إلى أن طرق التعلم الاعتيادية تبقي المتعلم في موقف سلبي وتجعل التلاميذ نسخة متشابهة عن

بعضهم البعض في عمليات الحفظ والاسترجاع دون تحقيق فهم متعمق في المحتوى المقدم وذلك بسبب تركيزها على الكم بغض النظر عن الاحتفاظ بهذا المحتوى في الذاكرة طويلة الأمد.

<u>نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على الآتي:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05)

لاختبار صحة الفرضية تم حساب متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل، ثم لكل بعد من أبعاد الاختبار، وحساب قيمة (T-test) لمجموعتين مرتبطتين لتعرف دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المجموعة التجريبية

الأبعاد	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	القرار
التوضيح	بعدي	34	14.65	1.82	1.221	33	0.231	غير دالة
	بعدي مؤجل		14.50	1.97				
التفسير	بعدي	34	13.65	1.99	1.713	33	0.096	غير دالة
	بعدي مؤجل		13.50	1.84				
التطبيق	بعدي	34	7.82	1.38	1.643	33	0.110	غير دالة
	بعدي مؤجل		7.65	1.412				
التقييم الذاتي للمعرفة	بعدي	34	6.85	1.306	1.221	33	0.231	غير دالة
	بعدي مؤجل		6.71	1.447				
اتخاذ القرار	بعدي	34	5.85	0.89	1.407	33	0.169	غير دالة
	بعدي مؤجل		5.71	1.194				
الدرجة الكلية	بعدي	34	48.82	3.605	1.930	33	0.062	غير دالة
	بعدي مؤجل		48.06	4.278				

يتضح من خلال ما سبق تساوي أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي ككل بفارق بسيط جداً، إذ بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (48.82) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل (48.06)، وتبين أن قيمة (ت) على الاختبار ككل (1.930) وبما أن القيمة الاحتمالية Sig تساوي (0.06) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نقبل الفرضية الصفرية، إي إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى: أن استراتيجية السقالات التعليمية تضمنت تقديم المساعدة اللازمة للتلميذ من قبل أقرانه والمعلم ومصادر المعرفة المختلفة أثناء عملية التعلم، فضلاً عن ذلك قللت استراتيجية السقالات التعليمية من السرد اللغوي للمحتوى العلمي وذلك باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة وأوراق العمل، إذ تطلبت مشاركة التلاميذ في حل الأنشطة للوصول إلى الهدف المطلوب، كما أن تدرج عملية التعلم التي تضمنتها خطوات استراتيجية السقالات التعليمية إذ بدأ العمل ضمن مجموعات تضمنت عدد من التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، ثم تدرج إلى المجموعات الثنائية انتهاءً بالتعلم المستقل الذي قام به التلميذ بمفرده دون تقديم أي دعم، انعكس بشكل إيجابي على قدرة التلميذ على التعلم والتفاعل مع الموقف التعليمي، وسهل عليه تنظيم المعلومات وجعلها أكثر ثباتا في ذاكرته، ومن ثم نجاحه في استرجاعها في المواقف التي تتطلب استخدامها كما كان واضحاً في نتائج تقييمهم خلال القياس البعدي المؤجل.

ملخص النتائج:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق ومستوياته الفرعية، عند مستوى دلالة (0.05) وهو لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05) وهو لصالح التطبيق البعدي، إذ كان حجم التأثير جيد ومقبول تربوياً حيث تجاوزت قيمة معامل أيتا (0.15) كما تجاوزت قيمة d (0.80).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار أبعاد الفهم العميق ومستوياته الفرعية عند مستوى دلالة (0.05).

مقترحات البحث:

- ❋ الابتعاد عن طرق التدريس الاعتيادية أثناء تدريس مادة العلوم لما تتصف به هذه الطرق من محدودية الفائدة وعدم توفر عنصر التشويق فيها، والاهتمام بتوفير بيئة تدريسية تضمن فاعلية المعلم والمتعلم معاً.
- ❋ تضمين دليل المعلم الصادر من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج نموذجاً لدرس محضر وفق خطوات استراتيجية الدعائم التعليمية في مختلف المواد والمراحل ليتثنى للمعلمين إمكانية ممارستها وتطبيقها بشكل صحيح داخل الغرف الصفية.
- ❋ اهتمام الدورات التدريبية التي يتبعها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتدريبهم على كيفية تطبيق استراتيجية الدعائم التعليمية لتزويدهم بالاستراتيجيات التربوية الحديثة وخاصة فيما يتعلق منها بتحقيق الفهم العميق، وكيفية تخطيط الخبرات التربوية لتحقيق ذلك.
- ❋ الاهتمام بتنظيم الغرف الصفية وتزويدها بالتقنيات التعليمية وتهيئة مناخ تعلم مناسب لتطبيق استراتيجية الدعائم التعليمية لما يعود بالفائدة لكل أطراف العملية التعليمية.

المراجع العربية:

-الجهوري، ناصر علي محمد. (2012). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. 1(32)، 11-58.

-حسين، ثائر؛ فخرو، عبد الناصر. (2002). **دليل مهارات التفكير: 100 مهارة في التفكير**. عمان، الأردن: جهنية للنشر والتوزيع.

-حمادة، محمد. (2011). فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التفكير التأملي والأداء الكتابي والتحصيل في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أساليب التعلم المختلفة. **مجلة تربويات الرياضيات**. 14 (2)، 163-239.

-الخزرجي، رافع. (2015). **أثر استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وذكائهم المنطقي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية للعلوم الصرفة. جامعة بغداد. العراق.

-خليفة، أسماء. (2018). فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات البحث التاريخي. **مجلة الفيوم للعلوم التربوية والإنسانية**. 10(1)، 173-209.

-خميس، محمد عطية. (2011). **الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني**. القاهرة، مصر: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

-دحلان، سميرة. (2017). **فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

-زيتون، حسن؛ زيتون، كمال. (2003). **التعلم والتدريس من منظور البنائية**. القاهرة، مصر. عالم الكتب.

-السليم، ملاك. (2010). فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. (27)، 1-33.

-السيد، مصطفى عبد الرحمن طه. (2014). أثر التفاعل القائم على الويب بين السقالات التعليمية البنائية وأسلوب التعلم (السطحي _ العميق) في التحصيل واتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد**. 16، 129-180.

-صليبي، محمد. (2007). **اكتساب مهارة الحوار لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية**. جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.

-عبد اللطيف، أسامة؛ مهدي، ياسر؛ إبراهيم، سالي. (2020). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس**. العدد 21. 307-349.

-قطامي، يوسف محمود. (2005). **نظريات التعلم والتعليم**. عمان، الأردن: دار الفكر.

-القرني، مسفر. (2016). أثر استخدام التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. **مجلة البحث العلمي في التربية**. (17)، 188-221

-المجيدل، أحمد. (2009). **المبادئ التربوية للتعليم الأساسي، معوقات تطبيقه في الجمهورية العربية السورية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.

-ملحم، محمد. (2013). **أثر التعليم باستخدام الاكتشاف الموجه المعزز بالحاسوب في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.

-هاني، موفق حامد؛ الدمرداش، محمد السيد أحمد. (2015). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة التربية العلمية**. 18(6)، 89-156.

-ماضي،فهد سالم عودة،(2019). **أثر توظيف السقالات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، عزة.

-سيد، عصام محمد عبد القادر،(2019). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم الذاتي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

-سلامة، عبد الرحيم أحمد،(2019). **أثر استخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

-الدحنون،محمد نافذ ابراهيم،(2021). **فاعلية توظيف استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي في وحدة الفقه الإسلامي والميل نحوها لدى طلاب الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى.

--النبهان،مسلم محمد جاسم والكناني،عبد الواحد محمد،(2016). **فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء**، جامعة البصرة،العراق.

-السيد، سوزان محمد حسن،(2019). استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المجلة التربوية**، العدد58، جامعة الزقازيق، مصر

المراجع الأجنبية:

-Chin, C& Brown, D. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*. 37(2), 109-138.

-Chin, c. (2002). Students-Generated question a Meaningful Aspect of Learning in science. *International Journal of Science Education*. 24 (5)521-549.

-Christianson,R; Fisher, K. (1999). Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms. *International Journal of Science Education*. 21(6),687-698.

-Clement, J. (2003). Model based Learning as key research area for science education. *International Journal of science Education*. 22(9و) 1041- 1053.

-Doering, A; Veletsianos, G. (2007). Multi-Scaffolding Learning Environment: An Analysis of Scaffolding and Its Impact on Cognitive Load and Problem-Solving Ability. *Journal of Educational Computing Research*. 37(2), 107-129.

-Fani, T; Ghaemi; F. (2011). Implication of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPD and Self-Scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.16 (29), 1549 – 1554.

-Fenwick, L; Humphrey, S; Quinn, M; Endicott, M. (2013). Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Preservice Teacher Programs through the Application of Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(1), 1-38.

-Hsu, C-C; Chiu, C-H.; Line, C-H; Wang, I.I. (2015): Enhancing skill in Constructing Scientific Explanations Using A Structured Argumentation Scaffold in Scientific Inquiry. *Computer & Education***.** 91, 46-59.

أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصّف الرّابع من مرحلة التعليم الأساسي

إعداد الدكتور

شادي منير الأشرم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي.

وتمّ إتباع **المنهج شبه التجريبي** للكشف عن أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي. وبعد مراجعة الدراسات السابقة في مجال البحث الحالي، والاطلاع على الأدبيات التربوية لتصميم الاختبارات وطرائق التحقق من صلاحيتها للتطبيق، تم تصميم اختبار للتحصيل الدراسي.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة ودرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

The impact of (K.W.L) Strategy in Development of Achievement in Science to the Fourth Class Students at Basic Education

Prof. Shadi Munir Al-Ashram

Abstract

The study aimed to Disclosure of the effectiveness of (K.W.L) strategy in the development of Academic achievement.

This study used the semi-experimental approach for the detection of the impact of (K.W.L) strategy in development of Academic achievement Science.

After the theoretical review, and previous studies in the area of current research, and access to educational literature to design the tests and methods of verification of suitability for the application, was adopted on academic achievement test.

The study finished to:

- There is no a statistically significant difference between the means of students in the control and experimental groups scores in the tribal- application of the academic achievement test.
- There is a statistically significant difference between the means of students in the experimental group scores in the direct post and tribal – application of the academic achievement test.

- There is a statistically significant difference between the means of students in the control group scores in the direct post and tribal- application of the academic achievement test
- There is a statistically significant difference between the means of students in the experimental and control groups in the direct post- application of the academic achievement test
- There is a statistically significant difference between the means of students in the experimental group scores in the direct post and postponed- application of the academic achievement test
- There is a statistically significant difference between the means of students in the control group scores in the direct post and postponed- application of the academic achievement test
- There is no a statistically significant difference between the means of students in the control and experimental groups scores in the tribal- application of the academic achievement test.

- مقدمة البحث:

تشهد المجتمعات الإنسانية ثورة علمية تكنولوجية تنتج عنها العديد من المتغيرات والتطورات السريعة ، أدت إلى ظهور العديد من المشكلات السياسية والاجتماعية وغيرها من المشكلات التي تصادف الأفراد والجماعات في حياتهم اليومية ، المر الذي فرض على المجتمعات بذل الجهود لتطوير المؤسسات التعليمية بما يكفل إعداد الأفراد للتوافق مع المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي .

لذلك وضعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية كما وضعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية خططا وبرامج شملت مختلف مكونات العملية التربوية وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية "من خلال التركيز على أساسيات المعرفة وأساليب البحث وطرائق التفكير الأساسية، فهذه الأساسيات هي التي تبقى وتسمح للمتعلم باستخدامها في مواقف الحياة المختلفة"(الحصري، 2008، 19) ومن هنا فقد بدأ التربويون في إعادة النظر في طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة في المدارس، والبحث عن استراتيجيات تدريسية خاصة تجعل المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، إذ أنه لا يمكن تعليم مجموعة من الطلاب بالكيفية نفسها، بل لابد أن يكون التعليم منوعا يتعامل مع الطلاب أفرادا ومجموعات متقاربة بدلا من التعامل معهم كمجموعة واحدة، وقد ركزت النظريات الحديثة على دور التلميذ فجعلته محورا للعملية التعليمية، بينما رأت أن يكون دور المعلم منظما ومسهلا ومرشدا، "وذلك من خلال توجيه التلامذة للعمل في مجموعات تضم طلابا من أعمارا متقاربة ومستويات وقدرات مختلفة"(سليمان، 2005، 18)

ولقد زاد اهتمام علماء المعرفي بالاستراتيجيات المعرفية خاصة في العقد الأخير من هذا القرن، نظرا للدور البالغ الأهمية التي تؤديه في التذكر والتفكير وحل المشكلات، وأصبحت عملية تعلم هذه الاستراتيجيات أو اكتسابها وتوظيفها توظيفا فعالا ومنتجا تشغل بال الكثيرين من الباحثين، وخاصة في ظل المواد العلمية حيث يتطلب الأمر تنظيم اكتساب هذه الاستراتيجيات.

ويمكن النظر للاستراتيجيات المعرفية على أنها التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات (محمد، 2010، 18)

ومن المعروف أن الاستراتيجيات إما أن تكون معرفية أو ما وراء معرفية، ومن الاتجاهات الحديثة في عملية التعلم والتعليم تدريس مهارات التفكير ما وراء المعرفية، واستراتيجية الجدول الذاتي والمعروفة باسم: الجدول الذاتي (K.W.L) (Know – Want – Learn) (أعرف – أريد أن أعرف – ماذا تعلمت) من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ، تستخدم لتعليم القراءة، وهي واسعة الانتشار تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء. (الهاشمي والدليمي، 2008، 159).

وتُعد استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي طرحت نفسها في المجال التربوي، والتي تهدف إلى تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذي معنى عند قراءتهم للنص او موضوع الدرس (عطية، 2010، 171)

كما تعد استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المتوافقة مع مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ Brain – Based Learning Theory، وهي تعتمد في جوهرها على عملية الاستجواب الذاتي للطالب، وهي التي يستخدمها ليتحقق من حجم ونوع وطبيعة المعرفة لديه، والأساليب الملائمة لموقف التعلم الذي بصدد تعلمه (فتح الله، 2015، 120)

ويشير برتكرد وولارد (Pritchard & Woollard,2012 ,8) إلى أن استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L) بمستوياتها المتنوعة مصممة لتفعيل المعرفة السابقة، وإعطاء المتعلمين وقتا ليعكسوا ويفسروا ما الذي يعرفونه عن الموضوع لغرض التحري عن مدى صحة وتعديل المعلومات وتنظيمها في البناء العقلي وذلك بواسطة عمليتي الاستيعاب والتوازن.

كما يؤكد كارا (Kara, 2007, 770) أن هذه الاستراتيجية بمستوياتها المختلفة يبدأ التلامذة فيها بالعصف الذهني حول ما يعرفونه عن الموضوع، وعادة ما يلجأ المتعلم لتوليد أسئلة ذاتية لتسهيل الاستيعاب والفهم للنص المقروء.

1- مشكلة البحث:

في ظل ثورة العلم والتكنولوجيا أصبح للعلوم الطبيعية أهمية خاصة في مناهج التعليم المعاصرة باعتبارها قلب هذه الثورة والمحرك لها، والقاعدة الأساسية لأي تقدم أو تنمية. إذ أصبح تعلم هذه العلوم وإتقانها يمثل هدفاً استراتيجياً من أهداف التعليم ينبغي أن تسعى إليه نظم التعليم من أجل بناء قاعدة عملية في المجتمع تواكب مايحدث في العالم من تقدم علمي وتكنولوجي .

وهذا بدوره يقتضي رعاية المواهب العلمية والتكنولوجية وتمكين أكبر عدد ممكن من الطلبة من التعلم ليكونوا قادرين على أداء أعمالهم بفاعلية عالية وبمهارة وإتقان وسرعة في الإنجاز، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالجانب العملي في التدريس بوصفه وسيلة فاعلة تمكن المتعلمين من امتلاك أدوات الفكر والبحث والعمل والتي بدورها تمكنهم من التأثير بفاعلية في المجتمع والبيئة.

إلا أننا بإلقاء نظرة على المدارس اليوم نجد غالبيتها تهتم بالتحصيل وتهمل النشاط وتراه عبئاً على المنهج وعلى التحصيل "فمفهوم التدريس يرتبط في أذهان بعض المعلمين بصفوف دراسية ذات جدرات أربعة فهم لا يلتفتون إلى الأنشطة التي يجب أن يمارسها التلامذة لأنهم يعدونها نوعاً من الترفيه والتسلية، وكثير منهم لايدركون أن التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، حيث يحتاج الطلبة إلى خبرات حسية مباشرة عند تدريس المعلومات، فما زال هناك فجوة قائمة بين المعارف والمهارات التي يتعلمها أغلب التلامذة في المدرسة وبين المعارف والمهارات اللازمة لمواصلة حياتهم في القرن الحادي والعشرين، إن الطلبة بحاجة إلى التعلم الأكاديمي من خلال أمثلة من العالم الحقيقي إضافة إلى التطبيقات والخبرات العملية داخل وخارج المدرسة "(5، 2009، Niost).

إضافة إلى ذلك لقد تبين للباحث من خلال الخبرة الشخصية الميدانية كمشرف للتربية العملية لطلبة معلم الصف أثناء الزيارات المتكررة لمدارس التعليم الأساسي بمحافظة حمص ومتابعته لطلبة التربية العملية، وكمدير مدرسة في التعليم الأساسي والثانوي لمدة لا تقل عن ثمان سنوات، أن معلمي الصف يعتمدون في تعليمهم لمادة العلوم على الإلقاء والتلقين وما يتبع ذلك من إهمال وتهميش لدور التلميذ والمتمثل في الحفظ الآني للمادة والقدرة على استرجاعها في الوقت المناسب – عادة عند تقدمه للاختبار – هذه الطريقة في التدريس تولد لدى التلامذة ضعف الدافعية للتعلم لأن المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لا تشكل لهم أية أهمية في حياتهم، ولا تحل لهم مشكلاتهم، وتنتهي صلتهم بها بانتهاء الدراسة واجتياز الامتحانات مما يترتب على هذه الآلية في التعليم تخريج أجيال عاجزة عن إعمال العقل، ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم لذا كان لابد من تعليم التلامذة كيف يفكرون وذلك من خلال مزج المقررات الدراسية عامة – ومقررات العلوم خاصة – باستراتيجيات ونماذج تعليمية تساعد التلميذ على استخدام المعرفة والاستفادة منها وإعطائها معنى، وقد اختار الباحث من تلك الاستراتيجيات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والتي أثبتت جدارتها فيما سبق من دراسات وخاصة دراسة بلاسكوسكي (Blaskowski ,2008) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع (الحشرات) من خلال تدريس العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدينة ويسكونس بالولايات المتحدة الأمريكية وقد ظهرت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

وتجاوبا مع ما خلصت إليه بعض الدراسات مثل دراسة عرام (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختباري المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة توك (Tok, 2008) الذي أشار إلى فعالية استراتيجية (K.W.L) واستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر العلوم والتكنولوجيا.

واستناداً إلى التجربة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في مدرسة رقية للتعليم الأساسي حيث أظهرت ضعف مستوى التحصيل الدراسي في هذه المادة، وبهدف الوقوف على مستوى التحصيل الدراسي في هذه المادة : قام الباحث بمراجعة سجلات (40) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الأساسي لدى عينة من مدارس الحلقة الأولى في مدينة حمص (مدرسة رفعت العلي ، الشعبة الأولى)
وقد ظهرت النتائج على الشكل التالي :

التغيير	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف	المجموع
	5	5	10	5	15	40
النسبة المئوية	%12.5	%12.5	%25	%12.5	%37.5	%100

يستدل من هذه النتائج على وجود ضعف في التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية إذ أن أكثر من (37.5%) حصلوا على أقل من (4) درجات (إذ تمثل الدرجة 4 الحد الأعلى لتقدير ضعيف) والتي أظهرت قصور الطرائق التقليدية وعدم قدرتها على التماشي مع الميول الجديدة للتلامذة والتي تتطلب استراتيجيات حديثة ومتطورة تستنهض قواهم وتحرض قدراتهم.

وانطلاقا من كل ما سبق وجد الباحث أنه من الضروري إجراء دراسة لتعرف أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي.

ولذلك تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي؟

2- **أهميّة البحث:** وتتلخص هذه الأهمية في النقاط الآتية:

1. تنبع أهمية البحث من النتائج التي تم الوصول إليها، نظرا لما تحتله استراتيجيات التدريس في مجال التربية والتعليم، وعلى وجه الخصوص التي تسهم في تنمية قدرات التفكير لدى التلامذة.

2. يكشف البحث عن أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي.
3. سيتم الإفادة من هذا البحث من خلال عرض مقترحات تفيد في تطوير وتحسين تدريس هذا المقرر بالاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تشجع التلاميذ على التفكير العلمي السليم.
4. يثير البحث الاهتمام بموضوع تنمية مهارات التحصيل الدراسي والتركيز عليه في مناهجنا وطرائقنا واختباراتنا في مادة العلوم.
5. يقدم البحث نموذجا إجرائيا لكيفية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) بخطواتها وعناصرها الأساسية في تدريس مادة العلوم من خلال التصميم التجريبي لبعض الدروس من كتاب العلوم للصف الرابع من التعليم الأساسي بعد صياغة المحتوى على شكل نقاط تعليمية وأهداف سلوكية، قد يستفيد منها المدرسون في تطوير أساليبهم التعليمية وطريقة تصميمهم للتعليم.
6. يكون هذا البحث نواة لبحوث تجريبية تلعب دوراً في إعادة النظر بمحتوى المناهج المقررة، وتطوير طرائق التدريس المعتمدة.

3- أهداف البحث:

إنّ البحث الحالي يسعى إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي: **الكشف عن فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي.**

4- أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم؟**

5- فرضيات البحث:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة ودرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي.
5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.
6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

6- منهج البحث:

يرتبط المنهج الملائم للبحث ارتباطاً وثيقاً بكلٍّ من موضوع البحث وأهدافه؛ لذلك اعتمد البحث الحالي على **المنهج شبه التجريبي** للكشف عن أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، للوصول إلى النتائج التي تسهم في الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته.

7- حدود البحث:

1- الحدود البشرية: تم إجراء البحث على عينة من طلبة الصف الرابع في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

2- الحدود المكانيّة: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

3- الحدود الزمانيّة: يتناول البحث الحالي قياس فعالية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، في العام الدّراسي 2017 -2018م.

8- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة:

1- الاستراتيجية: مجموعة التحركات المخطط لها، والتي يقودها المعلم، وتؤدي إلى الوصول لنتائج معينة مقصودة تحول دون حدوث ما يعاكسها أو يناقضها، وتهتم الاستراتيجية التدريسية بالوصول بالتلميذ إلى هدف معين، كما أنها تقي هذا التلميذ من أي نواتج سلبية، أو عدم الدقة أو الفشل أو فقدان النفس. (العزاوي، 2009، 155)

2- استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L): هي مجموعة الخطوات او العمليات أو الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف، بحيث تساعده على تحقيق أهداف الدرس.

وتشمل عناصر عديدة منها: التمهيد للدرس، وتحديد الأنشطة التعليمية، والوقت المخصص لكل منها، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث، والطريقة التي يتبعها وأساليب التقويم (الهاشمي والدليمي، 2008، 159).

عرفها كوب Kopp (2010, p10) بأنها: "استراتيجية جيدة يستخدمها المعلمون لتنشيط تفكير الطلاب في موضوع الدرس قبل أن يحدث التعلم الجديد ".

ويرى بيرز (Perez, 2008, p21) بأنها استراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، حيث يريد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، ويمكن أن يقرأ المعلم النص قراءة صامتة أو

بصوت عالي أو يقرأه الطالب مع زميله، كما يمكن أن يعمل مخطط K.W.L بمفرده أو مع مجموعات صغيرة.

ويمكن تعريف **استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)** إجرائياً في هذا البحث على أنها: " استراتيجية تعلم ما وراء معرفية تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة وبناء المعنى، تتألف من ثلاث خطوات رئيسية هي تنظيم جدول من ثلاثة أعمدة بحيث يهدف العمود الأول إلى استذكار ما يعرف الطلاب مجموعة البحث لدرس الوسائط المتعددة ويرمز له بالحرف K (Know) والعمود الثاني يهدف إلى ما يريدوا معرفته ويرمز له بالحرف W (Want) أما العمود الثالث فيهدف إلى تسجيل ما تعلمه الطلاب بعد الانتهاء من درس الوسائط المتعددة ويرمز له بالرمز L من (Learned). والتي يمارسها التلامذة من خلال دراسة الوحدة الثانية من كتاب العلوم للصف الرابع من التعليم الأساسي.

3- التحصيل الدّراسي: تعددت تعريفات التحصيل الدّراسي ومنها:

عرفه أحمد (2010، 92) بأنه: ما يحصله المتعلم من علوم مختلفة من خلال دراسته واطلاعه بحيث يظهر أثر هذا التحصيل في النشاطات التي يقوم بها المتعلم أو في الاختبارات المدرسية وتقديرات المعلمين.

"مقدار ما يحصل عليه الفرد من معرفة أو خبرة". (الحفني، 1994، 10).

"درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين". (علام، 2000، 305)

"المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل التلامذة كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة. (القمش، 2001، 72).

وعرفه قطامي: بأنه الوسيلة التي نصل عن طريقها إلى دلالات رقمية عن مدى تحقق الهدف. (قطامي، 2001، 541)

وبناءً على ما سبق يمكننا تعريف التحصيل إجرائياً بأنّه: هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معرفة تتعلق بالوحدة الثانية من كتاب العلوم للعام الدراسي 2017-2018.م وتقاس هذه المعرفة بالاختبار الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

9- دراسات السابقة:

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة الَجهوري (2012):

عنوان الدراسة: التعرف على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.K.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.K.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

أدوات الدراسة: تم بناء أداتين للدراسة هما اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بكتاب العلوم للصف الثامن الأساسي ومقياس مهارات ما وراء المعرفة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي. وقد قسم أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (60) طالبا تم تدريسهم باستخدام استراتيجية (KWLH). وتكونت المجموعة الضابطة من (60) طالبا درسوا بالطريقة المعتادة. وقد أعد الباحث دليلا للمعلم، وكراس للطالب تم بناءهما وفق الاستراتيجية (K.W.L.H).

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في المجموع الكلي وفي جميع مستويات اختبار الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في المجموع الكلي وجميع المهارات الرئيسية لما وراء المعرفة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير كبير لفاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

2- دراسة أحمد (2008):

عنوان الدراسة: تحسين أداء معلمات العلوم وتطويره من خلال تدريبهن على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحسين أداء معلمات العلوم وتطويره من خلال تدريبهن على استراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف إكسابهن مهارات التدريس الإبداعي بما قد ينعكس ب صورة إيجابية على التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن.

أدوات الدراسة: وتمثلت أدوات البحت في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم، مقياس التفكير التباعدي لدى تلميذات الصف الخامس للتعليم الأساسي.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة من معلمات العلوم اللاتي يقمن بالتدريس لتلميذات الصف الخامس للتعليم الأساسي بولاية صور بالمنطقة الشرقية بسلطنة عمان بلغ عددها (6) معلمات، وعينة من تلميذات الصف الخامس للتعليم الأساسي تم اختيارهن من نفس المدارس التي تم اختيار عينة المعلمات منها، وتقسيمها إلى مجموعتين أحداهما تجريبية تدرس وفقاً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بلغ عددها (120) تلميذة، والأخرى ضابطة تدرس وفقاً للطريقة التقليدية بلغ عددها (120) تلميذة.

نتائج الدراسة: قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التباعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج التجريبي في استراتيجيات ما وراء المعرفة كان له الأثر في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

3- دراسة العفيفي (2013):

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجية (K.W.L) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية (K.W.L) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

أدوات الدراسة: تحليل وحدة الطاقة من منهاج تكنولوجيا الصف السابع، بناء اختبار التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية، دليل المعلم، أوراق عمل للطالبات.

عينة الدراسة: عينة من طالبات الصف السابع الأساسي، كان عدد أفرادها (35).

أدوات الدراسة: كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، طبقه الباحث على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقه وثباته، وكان التطبيق: قبلي، بعدي عاجل، وبعدي آجل، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود العديد من التصورات البديلة لمفاهيم وحدة الطاقة لدى الطالبات عينة الدراسة، وشيوع بعضها بنسبة كبيرة لديهم تصل إلى أكثر من (91,4 %)، وفاعلية توظيف استراتيجية (K.W.L) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة بلاسكوسكي (Blaskowski,2008):

The effects of instructional (K.W.L) strategy in developing the deep comprehension of the concepts that related to the insects by learning science.

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع (الحشرات) من خلال تدريس العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة على التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع (الحشرات) من خلال تدريس العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدينة ويسكونس بالولايات المتحدة الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (128) تلميذاً في المدرسة الريفية في نيوماكسيكو.

نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة تحسن أداء التلاميذ في المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي، مقارنة بالمجموعة الضابطة وحتى التلاميذ ذوو الصعوبات في التعلم، فقد تحسنت لديهم القدرة على إعداد الملخصات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

2- دراسة توك (Tok,2008):

The effect of Not Taking and (K.W.L) Strategy on academic achievement and attitude to science and technology.

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية K.W.L واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (121) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس العامة بمقاطعة هاتاي بتركيا، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، مجموعة تجريبية أولى تدرس باستخدام استراتيجية K.W.L ومجموعة تجريبية ثانية تدرس باستخدام استراتيجية تدوين الملاحظات، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استراتيجيةK.W.L واستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر العلوم والتكنولوجيا.

3- دراسة ستاهل (Stahel ,2008)

The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension of science.

عنوان الدراسة: فاعلية ثلاث استراتيجيات تدريسية هي: (التفكير الموجه – K.W.L- الصور المتحركة) في قراءة وفهم العلوم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية ثلاث استراتيجيات تدريسية هي: (التفكير الموجه – K.W.L – الصور المتحركة) في قراءة وفهم العلوم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (32) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني بنيويورك، تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات، مجموعة تجريبية أولى تدرس بالتفكير

الموجه، مجموعة تجريبية ثانية تدرس باستخدام استراتيجية K.W.L، مجموعة تجريبية ثالثة تدرس باستخدام الصور المتحركة، ومجموعة رابعة ضابطة.

نتائج الدراسة: وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الصور المتحركة والتفكير الموجه وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة K.W.L المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية الضابطة.

ج- التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق تنوع الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية الجدول الذاتيK.W.L واستطاع الباحث من خلالها استخلاص النقاط الآتية:

1- أظهرت نتائج معظم الدراسات السابقة أهمية استخدام استراتيجية (K.W.L)في تدريس كافة المواد الدراسية بصفة عامة والعلوم بصفة خاصة، وفاعليتها في التحصيل الدراسي مقارنة بالطرائق العرضية (الإلقاء والشرح)إذ كان هناك اتفاق شبه تام في نتائجها. اتفقت الدراسة الحالية مع كل من الدراسات التالية: دراسة بلاسكوسكي (Blaskowski,2008) ودراسة توك (Tok,2008) ودراسة ستاهل (Stahel ,2008) في اختيار المرحلة الدراسية التي تم تطبيق التدريس التبادلي عليها وهي مرحلة التعليم الأساسي.

2- تنوعت أهداف هذه الدراسات وفقا للهدف العام لها، إذ تناولت اختبار فاعلية التدريس التبادلي في عدد من المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، **الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة، مهارات التدريس الإبداعي، تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية**. لكنها اتفقت مع الدراسات التالية: **دراسة توك(Tok,2008)، دراسة ستاهل (Stahel ,2008)** في اختيار المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي للمتغير المستقل وهو استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

3- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة الواردة من حيث أن المنهج التجريبي وشبه التجريبي هو المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات.

4- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في كونها درست أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في التحصيل في مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة فيما يأتي:

1- منهجية البحث المستخدمة في كل منها.

2- الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.

3- إعداد الاختبار التحصيلي.

4- إعداد الخطة الدرسية المعدة وفق خطوات الجدول الذاتي بكل مكوناته، بما يتضمن تحضير الدروس المختارة وأوراق العمل.

1- مفهوم استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L:

عرفها (القرني، 2011، 386) هي استراتيجية مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه وتحديد ما الذي يعرفه مسبقا وما يريد معرفته، وما تعلمه بعد الانتهاء من دراسة الموضوع.

بينما عرفها عبد الباري (2010، 311) "وهي استراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلامذة على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة وقراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم، أو عرض تقترح أوجل أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، / وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع، ويقول لنفسه، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه".

وعلى أساس المراحل الثلاث فإن تطبيق هذه الاستراتيجية يقتضي تصميم جدول يتكون من ثلاثة حقول يخصص الحقل الأول لما يعرفه الطالب عن الموضوع، ويخصص الحقل الثاني لما يريد أن يعرفه، ويطلب من الطالب أن يقوم بملء هذا الجدول ذاتيا على مراحل كما سيأتي والشكل يمثل الجدول الذاتي الذي يستعمل هذه الاستراتيجية:

جدول (1) الجدول لاستراتيجية K-W-L

ما أعرفه عن الموضوع (k)	ما أريد أن اعرفه عن الموضوع (W)	ما تعلمته بالفعل (L)

2- مراحل استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L:

وتأسيسا على ما تقدم يرى (عطية، 2010، 174) أن:

المرحلة الأولى في هذه الاستراتيجية: تعد الخطوة الأولى من مرحلة ما قبل القراءة وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعي الطلاب ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص، لذلك فإن الطالب في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها والبيانات والمعلومات التي مرت به ولها صلة بالموضوع الجديد، ثم يقوم بتدوين هذه المعلومات في الحقل الأول من الجدول الذي ينبغي أن يوزع من المعلم بين الطلاب مسبقاً.

المرحلة الثانية في هذه الاستراتيجية: فيها يبحث الطلاب عما يريدون تعلمه واكتشافه في الموضوع الأمر الذي يقتضي إثارة الطلاب وتنشيط دوافعهم نحو البحث والتحري في الموضوع عما يريدون التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مراحلة ماقبل القراءة، فيها يحدد الطلاب أهداف قراءة الموضوع ويصوغونها في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات، ويقومون بتدوينها في الحقل الثاني من الجدول المذكور.

المرحلة الثالثة في هذه الاستراتيجية: ينتقل الطلاب من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة وفيها يقرأ الطلاب النص باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبت في الحقل الثاني من الجدول وبعد ذلك يسألون أنفسهم: ماذا تعلمنا؟ فيجيبون عن هذا السؤال ذاتيا بكتابة الإجابات في الحقل الثالث من الجدول المذكور، ومن المحتمل أن يتجاوز ما تعلمه الطلاب حدود إجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في الحقل الثاني بمعنى يحصلون على معلومات إضافية.

3- خطوات استراتيجية K-W-L:

ينفذ الدرس القرائي بموجب هذه الاستراتيجية باتباع الخطوات الآتية (عطية، 2010، 175)

1- الإعلان عن الموضوع: في هذه الخطوة يعلن المدرس الجدول المشار إليه برسمه على السبورة ويشرح للطلاب الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب استراتيجية

K–W–L–H وكيفية استخدام الجدول وملء حقوله والوقت الذي يملا فيه كل حقل من حقول الجدول الأربعة ونوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.

2- عرض الجدول الذاتي: في هذه الخطوة يعرض المدرس الجدول المشار إليه برسمه على السبورة ويشرح للطلاب الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب استراتيجية K–W–L–H وكيفية استخدام الجدول وملء حقوله والوقت الذي يملأ فيه كل حقل من حقول الجدول الأربعة ونوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.

3- تحديد أسلوب الدراسة: وما إذا سيتم تناول الدرس من الطلاب بشكل فردي أم يوزعون بين مجموعات، وعندما يختار أسلوب المجموعات ينبغي أن يسمى أفراد كل مجموعة ويبصرون بما يجب فعله.

4- ملء الحقل أو العمود الأول من الجدول (تحديد ما يريد الطلاب معرفته): في هذه الخطوة يطلب من الطالب ملء العمود الأول من الجدول المشار إليه بالمعلومات التي يعرفونها سابقا عن الموضوع، وهذا يقتضي أن تكون كل طالب أو كل مجموعة نسخة مطبوعة من الجدول يمكن أن توزع بينهم أو يطلب منهم رسمها على غرار الجدول الذي رسمه المدرس على السبورة.

5- ملء الحقل الثاني في الجدول (تحديد ما يريد الطالب معرفته): في هذ ه الخطوة يقوم الطالب أو المجموعة بتحديد ما يريدون معرفته أو تعلمه من الموضوع وبذلك يحددون أهداف دراسة الموضوع وذلك لتوجيه مسار القراءة وتوجيه خطة البحث نحو ماله صلة بتلك الأهداف على أن يكتبوا ذلك في صورة أسئلة يريدون الإجابة عنها بعد دراستهم الموضوع، أو في أثناء دراستهم له.

6- دراسة الموضوع بشكل معمق: في هذه الخطوة يقوم الطلاب بدراسة الموضوع دراسة معمقة ويتفحصون الموضوع بحثا عن إجابة لتساؤلاتهم مستفيدين في ذلك من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه فضلا عن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها التي تم تحديدها في الخطوة السابقة وتم تدوينها في العمود الثاني من الجدول.

7- تدوين ما تم تعلمه: في هذه الخطوة يقوم الطلاب بتدوين ما تعلموه وتوصلوا إليه من خلال دراستهم المتعمقة التي مر ذكرها في الخطوة السابقة، على أن يدون ذلك في الحقل أو العمود الثالث من الج دول (ماذا تعلمت؟)

8- تقويم ما تم إنجازه: في هذه الخطوة يجري كل تلميذ أو مجموعة تقويما لما تعلمه أو تعلمته من دراسة الموضوع وذلك بموازنة محتوى الحقل الثالث ماذا تعلمت (بمحتوى الحقل الثاني) ماذا أريد أن أتلم بمعنى أنهم يوازنون في هذه الخطوة ما كانوا يرغبون في تعلمه، وما تعلموه فعلا وذلك لمعرفة مستوى تحقق أهداف الدرس فضلا عن تعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة التي ربما تكون لدى بعض الطلاب قبل التعلم الجديد.

ويرى (بهلول، 2004، 18) أن الدرس وفق استراتيجية (K.W.L) يمر بالخطوات التالية:

1- يقوم المعلم برسم جدول (K.W.L) على السبورة مذكرا الطلاب بهذه الإستراتيجية، ثم يقوم الطلاب بكتابة المعلومات التي يعرفونها مسبقاً، والمعلومات الجديدة التي يريدون معرفتها قبل دراسة الموضوع ثم يكملون الجدول بالمعلومات والمعارف الجديدة التي تعلموها بعد دراسة الموضوع.

2- يجعل المعلم طلابه وحدة واحدة في صفهم الد ا رسي أو يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة يوجزون معرفتهم السابقة عن الموضوع القرائي، ثم يقوم المعلم بكتابة كل فكرة في جدول(K.W.L) أو يجعل الطلاب هم الذين يقومون بكتابتها.

3- بعد ذلك، يطلب المعلم من الطلاب أن يطرحوا أسئلة يريدون أن يجيبوا عنها في أثناء دراستهم للموضوع الدراسي، ويقوم بتسجيل هذه الأسئلة في الجدول.

4- يطلب المعلم من الطلاب، قراءة موضوع الدرس، ويدونوا ملاحظاتهم عن المعارف والخبرات التي تعلموها، مؤكداً على المعلومات الجديدة التي ترتبط بالسؤال: ماذا أريد أن أعرف؟

5- يطلب المعلم من الطلاب كلهم، أو بعضهم التطوع لكتابة المعارف والخبرات التي تعلموها من خلال الموضوع الدراسي لتكملة الجدول، مناقشاً معهم هذه المعلومات الجديدة، ملاحظاً أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها.

4- دور المعلم في استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

أورد (عطية، 2010، 176) دور المعلم في استراتيجية الجدول الذاتي وهو كالتالي:

1- يؤدي دور الموجه والمرشد الذي يستطيع بأسلوبه الخاص وخبرته، أن يوجه عددا من الأسئلة للطلبة بحيث يستثير أفكارهم ومعلوماتهم من خلالها، وتدوين جميع الأفكار مراعيا العصف الذهني، ومن أهمها موافقة الأفكار التابعة للموضوع وعدم إغفالها، ضمن مخطط تنظيمي فعال.

2- يؤدي دور الكاشف عن معارف الطلاب السابقة كأساس للتعلم الجديد، ويتم ذلك من خلال لأسئلة التي طرحها سلفا.

3- يؤدي دور الضابط الذي يسيطر على الظروف الصفية، وإدارة النقاش بين الطلاب، وعلى المعلم أن يجعل طلبته وحدة متكاملة في صفهم الدراسي، أو أن يقسم طلبته على مجموعات صغيرة لكي يلخصوا معرفتهم السابقة عن الموضوع.

4- يؤدي دور المحاور ومولد للأسئلة التي تساعد على إثارة تفكير طلبته، ومراجعة معلوماتهم السابقة للاستفادة منها، وتكون نقطة انطلاق للمعرفة الجديدة المقصودة.

5- يؤدي دور المقوم لأداء الطلاب، ومدى تحقيقهم للهدف المنشود من عملية التعلم المقصودة.

6- يؤدي دور الموجه لطلبته في تعلم المزيد، وتوفير الفرص الضرورية لتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في الدراسة، ويتم ذلك من خلال توجيههم إلى مطالعة المصادر خارج المنهج الرسمي.

7- يؤدي دور تسجيل جميع ما ذكر من أسئلة عن الموضوع، ويقوم بتوزيع الأسئلة على حقول ويوجه الطلاب أيضا إلى تسجيلها في المكان الجدول الذاتي (K.W.L.H) بحسب الترتيب المحدد لها في الجدول الذاتي وبحسب كل خطوة.

8- يؤدي دور المصحح لأخطاء الطلاب التي بينت على وفق خبراتهم ومعرفتهم السابقة.

أما الزهراني (2011، 24) فقد حدد هذا الدور بالآتي:

1- المخطط لأهداف الدرس وفق الدرس المختار التي تساعد في تحقيق ذلك.

2- الكاشف عن معارف الطلاب السابقة كأساس للتعليم الجديد.

3- الضابط الذي يضبط الظروف الصفية وإدارة مجموعات النقاش.

4- الموجه والمنظم لمعرفة الطلاب ضمن مخطط تنظيمي فاعل.

5- المحاور والمولد للأسئلة التي تعمل على إثارة تفكير الطلاب.

6- المصحح لأخطاء الطلاب التي بنيت على معرفته وخبرتهم السابقة.

7- المقوم لأداء الطلاب ومدى تحقيقهم للتعليم المنشود.

ويرى الباحث أن للمعلم دور كبير يتمثل في:

1- تحديد معارف التلامذة السابقة كمنطق للتعلم الجديد

2- تنظيم معارف التلامذة باستخدام مخطط الإستراتيجية

3- تصحيح التصورات البديلة لدى التلامذة من خلال مقارنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً

4- تشجيعهم على طرح أفكار جديدة والتأكيد على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة

5- استثارة فضولهم العلمي عن طريق المناقشة وأسلوب العصف الذهني وتحفيزهم

6- تعزيز الأفكار الجيدة، وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة من تعلمهم

7- غرس قيم إيجابية كالتعاون بين أفراد المجموعة، والتنافس بين المجموعات في عرض نتائج تعلمهم.

5- دور التلميذ في الإستراتيجية:

أورد عطية (2009: 251) أن التعلم بهذه الإستراتيجية يقتضي توزيع جدول على الطلاب يتضمن عدة حقول كل حقل يخصص لمرحلة من المراحل السابقة وهو كالتالي:

ما أعرفه عن الموضوع	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع	ما تعلمته بالفعل
.....	.....	.....
.....	.....	.....

ويطلب من الطالب ملء الجدول السابق وذلك كما يأتي:

1- يملؤون الحقل الأول بما يعرفونه عن الموضوع

2- يملؤون الحقل الثاني بما يريدون معرفته

3- بعد دراسة الموضوع يملؤون العمود الثالث بما تعلموه مع ذكر الأشياء التي يريدون معرفتها ولكن لا يريدون معرفتها حاليا

4- يقارنون ما تعلموه بما أرادوا أن يتعلموه

5- يقارنون ما تعلموه بما كانوا يعتقدون فإن وجدوا خطأ فيما اعتقدوه سابقا يدخلون التعديلات اللازمة عليه في الحقل الأول

كما يذكر إبراهيم (2005:125 – 124) أنه في هذه الطريقة، يطلب من الطلاب ملء الجدول التالي:

ما أعرفه عن الموضوع	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع	ما تعلمته بالفعل
.....	.....	.....

ويعد الطلاب أوراقا لملء هذا الجدول السابق فإذا كانوا على خطأ فيما اعتقدوا أنهم عرفوه يدخلون التعديلات الضرورية في العمود (1)، ويحددون ما تعلموه ويسجلونه في العمود (3) أي معلومات يجدونها مشوقة ولكنهم لا يريدون معرفتها الآن.

من خلال ما سبق يتضح للباحث أن للتلامذة دور إيجابي في هذه الإستراتيجية يتمثل في:

- تحديد معرفتهم السابقة وتسجيلها في الحقل الأول (ماذا أعرف عن الموضوع؟).
- تحديد الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها وكتابتها في الحقل الثاني (ماذا أريد أن أعرف؟).
- تدوين ما تم تعلمه بعد قراءة الموضوع، وتسجيله في الحقل الثالث (ماذا تعلمت؟).

- مقارنة ما تم تعلمه في الحقل الثالث بما كان يريدون أن يتعلموه في الحقل الثاني.
- مقارنة ما تم تعلمه بما كان يعتقدونه سابقاً حيث يقومون بتصحيح المفاهيم والأفكار الخطأ.
- مقارنة ما تم تعلمه بما كان يعتقدونه سابقاً حيث يقومون بتعديل المفاهيم والأفكار الخطأ.

6- مميزات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

حدد سالم (2007، 40-41) أهمية استخدام استراتيجية K.W.L فيما يلي:

1- تشير الدراسات أن استراتيجية K.W.L تساهم في تعلم المعرفة التقريرية بأنواعها المختلفة مثل التعلم البنائي وتنظيم المعلومات وتخزين المعلومات.

2- تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.

3- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي، والتي من خلالها يمكن تنشيط عمليات المراقبة.

4- تدوير المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين المعلومة القديمة والحديثة، بما يحقق ت ا ربط وتماسك الإطار المعرفي للفرد.

5- تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها، خاصة وأن الإجابة على أسئلة الإستراتيجية يتطلب عرض الأفكار، وإضافة معلومات، وليس مجرد الإجابة على جمل بسيطة.

6 - تساعد على وضع اللبنة الأولي للتخطيط، ولجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.

7 - تسهم في الفهم الانتقائي، لأنه يمثل دعوة للتجول العقلي والتفحص لإيجاد أحداث مرتبطة بالتعلم الجديد.

8 - تسهم في تكوين فرص للابتكار والتفكير المتجدد والجانبي، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد.

بالإضافة إلى ذلك فقد أورد عطية (2010، 177) عدداً من مميزات استراتيجية الجدول الذاتي ومنها:

- إنها ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
- تعود الطلاب التفكير قبل القراءة وفي أثنائها، وبعدها.
- تعود الطلاب الدقة في القراءة وتفحص المقروء.
- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم.
- تسهم في زيادة البنية المعرفية لدى المتعلمين وتنظيمها.
- ذات فعالية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الفضول في التفكير.

فيتضح للباحث مما سبق أهمية استخدام استراتيجية K.W.L في التدريس فيما يأتي:

1- تساعد التلامذة على تذكر واستدعاء وتنشيط معرفتهم السابقة.

2- ربط معلوماتهم السابقة باللاحقة من خلال مخطط الاستراتيجية.

3- تعمل على جذب المتعلمين وتساعدهم على تحديد الغرض من الموضوع.

4- تنظيم عملية التفكير لدى الطلبة، وذلك من خلال طرح تساؤلات والإجابة عليها.

5- توفر فرصاً للابتكار من خلال استدعاء المعرفة السابقة وصياغتها في صورة جديدة.

6- تقييم فهمهم للموضوع من خلال مناقشة المعرفة المتعلمة ومقارنتها بالتعلم السابق.

7- يمكن استخدامها في معظم التخصصات وكل المستويات الدراسية.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن استراتيجية الجدول الذاتي تتميز بأنها تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، وتركز على اعتماده على نفسه والتعلم الذاتي والتعاوني، وتترك للمتعلم مراقبة خطوات تفكيره للتوصل إلى الهدف المطلوب من عملية التعلم، ولها أهمية بالغة في التركيز على ما يمتلكه المتعلم من خبره ومعلومات سابقة عن الموضوع المراد تعلمه يمكن أن ينطلق من خلالها لتعلم مزيد من المعلومات الجديدة، وأنها تتيح له تقرير وتحديد ما يريد تعلمه وتقييم تعليمه بنفسه وبصورة مستمرة.

11- أدوات البحث وإجراءات تصميمها:

بعد المراجعة النظرية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والدراسات السابقة في مجال البحث الحالي، والاطلاع على الأدبيات التربوية لتصميم الاختبارات وطرائق التحقق من صلاحيتها للتطبيق، تم تصميم اختبار للتحصيل الدراسي.

ولتقويم جودة الاختبار المعتمد ومدى صلاحيته للتطبيق وتحقيق الأهداف المنشودة منه تمَّ التحقق من صدق الاختبار المعتمد وثباته. ويقصد بصدق الاختبار: "مدى قدرة الاختبار على قياس السمة التي أعدّ لقياسها أو بمعنى أخر: هل يقيس الاختبار فعلاً ما أعدّ لقياسه.

وقد تعددت أنواع معامل الصدق في الأدبيات التربوية، وقد لوحِظ عدم وجود تحديد دقيق لبعض هذه الأنواع بالإضافة لاختلاف وجهات النظر في طريقة التحقق من توفرها، ولكن هناك اتفاق على أن يكون الاختبار بالحدّ الأدنى صادقاً ظاهرياً. وبناءً على ما سبق فقد تم التحقق من صدق الاختبار المعتمد وثباتها على النحو الآتي:

1- **صدق الاختبار**: يشير صدق الاختبار إلى درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه، وللصدق عدة أنواع، إلا أن أشمل تلك الأنواع هو صدق المحتوى الذي يتضمن أنواع الصدق كافة ويهدف إلى الكشف عما يقيسه الاختبار فعلا، وصدق المحتوى هو دليل على درجة تمثيل المحتوى، ويعد هذا الأمر هاما جدا في قياس التحصيل، لذا يتطلب إعداد اختبار ذي صدق محتوى عال ما يأتي:

- تحديد موضوعات المادة ونواتج التعلم.
- إعداد جدول المواصفات وتحديد عدد البنود ومستوياتها.
- بناء الاختبار وفق جدول المواصفات (مراد وسليمان، 2002، 352) وللتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة المحكمين (انظر الملحق 1) لإبداء رأيهم فيه من النواحي التالية:
- قياس الاختبار لما وضع لأجله وصلاحيته للتطبيق.
- صياغة بنود الاختبار والدقة اللغوية.
- ملائمة بدائل الإجابة لكل بند من بنود الاختبار.

- مناسبة كل بند للمستوى المعرفي الذي يقيسه
- ما يرون من حذفه أو إضافته.

وقد جاء آراء السادة المحكمين في النواحي التالية:

- ضرورة تعديل بعض البنود لتلائم المستويات المعرفية التي حددت لها.
- تغيير بعض بدائل الإجابة لأنها تحتمل أكثر من إجابة صحيحة.
- استبدال بعض البنود تجنباً للتكرار.
- تعديل طول بعض البدائل لتصبح متقاربة في الطول.
- تخصيص ورقة منفصلة للإجابة عن بنود الاختبار.

وقد أخذ الباحث بجميع ملاحظات السادة المحكمين وأجرى التعديلات اللازمة حتى أصبح الاختبار صالحاً لإجراء التجربة الاستطلاعية.

2- **ثبات الاختبارات المعتمدة:** يقصد بمعامل ثبات الاختبار، بأن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة وفي نفس الظروف مرتين متتاليتين وبفارق زمني (زيتون، 2005، 573).

3- **ثبات الاختبار التحصيلي:** ولحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي اعتمد الباحث طريقة الإعادة حيث أجري تطبيق الاختبار في في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها 45 تلميذ، تم اختيارها من مدرسة رقية في مدينة حمص وذلك بتاريخ 24 /9/ 2017، وثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين وحساب معامل الترابط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل بيرسون للارتباط.

وقد بلغ معامل الثبات (0.83) وهذا يعطي مؤشرا جيدا إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات يجعله صالحا للتطبيق.

4- **وصف اختبار التحصيل الدراسي:** لقد تضمنت مفردات اختبار التحصيل (30) بنداً من الأسئلة الموضوعية (أسئلة الاختيار من متعدد) حيث يوفر هذا النوع من الأسئلة"الفرصة المناسبة لقياس طريقة التلميذ في تناول المشكلات ومعالجتها وتمييزه بين الأحكام الصحيحة والخاطئة تمييزاً يقوم على المقارنة وأعمال الفكر" (الرفاعي،

1990-1991، 288) ويحث التلاميذ على التفكير والتفسير واتخاذ القرار المناسب.

كما روعي في صوغ بنود الاختبار وتعليماته السهولة اللغوية ووضوحها قدر الامكان، حيث سعى الباحث إلى تحقيق الانسجام من حيث طول، أو قصر البدائل في الاختبار من متعدد.وقد مر الاختبار في أثناء بنائه بخطوات عدة قبل الوصول به إلى شكله النهائي حيث اطلع الباحث على محتوى دروس مادة العلوم المقررة للبحث كما أطلع على عدد من الاختبارات التحصيلية، بهدف معرفة المستويات التي يقيسها الاختبار التحصيلي وصلاحيته لما وضع لقياسه وتعليماته ومفتاح تصحيح أسئلته والزمن المخصص له وهو /45/ دقيقة.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي في اختبار التحصيل الدراسي وفق سلم تقدير الدرجات الآتي:

الجدول (1) يبين سلم تقدير الدرجات في اختبا رالتحصيل الدراسي لدى العينة التجريبية

الرمز	1	2	3	4	5
الدرجات	6-0	14-7	22-15	27-23	30-28
التقدير	ضعيف	وسط	جيد	جيد جداً	ممتاز

12- إجراءات البحث: حددت إجراءات البحث بما يلي:

1) تحديد الوحدة الدراسية الثانية من كتاب العلوم للصف الرابع، والتي تضمنت ستة دروس.
2) تصميم خطط درسية وفق استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكّمين للإفادة من خبراتهم وملاحظاتهم في تطوير وتعديل البرنامج.
3) تم إجراء التجربة الاستطلاعية؛ وذلك لضبط أداة البحث إحصائياً والتأكد من صلاحيتها للتطبيق اعتماداً على تحليل النتائج المستخلصة بالمعالجة الإحصائية

بعد كل تجريب وعلى التغذية الراجعة من نتائج التجربة، حيث درست فيها الدروس التجريبية.

4) تم تطبيق الاختبار القبلي للتحصيل على المجموعتين بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في التحصيل المعرفي عند بدء التجريب، والوقوف على معارفهم السابقة حول الدروس المقررة كموضوع للتجريب.
5) بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار القبلي، قام الباحث بتصحيح أوراق الاختبار في ضوء سلم التصحيح المعتمد، حيث قام الباحث بعزل التلاميذ الذين حصلوا على درجات متطرفة جداً، وذلك لضمان تحقيق التكافؤ الأفضل بين المجموعتين. وقد لاحظ الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وأنّهما متكافئتان في التحصيل المعرفي السابق؛ لذلك اطمأن إلى مستوى الانطلاق المتساوي بين المجموعتين والتكافؤ بينهما قبل البدء بالتجربة.
6) تم تدريس المجموعة التجريبية وفق استرتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والمجموعة الضابطة وفق الطريقة المتبعة لمدة أسبوعين من 26 /2017/9 وحتى تاريخ 2017/10/10
7) تم تطبيق الاختبار المعتمد في البحث على المجموعتين للتأكد من فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وذلك بتاريخ 2017/10/11، حيث تمت قراءة التعليمات الخاصة بالاختبار المعتمد مع توضيحها، مع التنبيه على التقيد بالزمن المحدد للإجابة، وضرورة الانتقال من سؤال إلى أخر في ضوء الزمن المحدد.
8) ومن ثمّ تم جمع كراسات الاختبار من التلاميذ بعد الانتهاء من الإجابة في حدود الزمن المخصص لها، ومن ثم قام البا حث بتصحيح الإجابات، ورصد الدرجات لكل تلميذ في ورقة التصحيح المخصصة لهذا الغرض لاستخلاص النتائج وتصنيفها، ومن ثم اتخاذ القرارات الخاصة بفرضيات البحث على أساسها.

13- مجتمع البحث وعينته:

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من تلامذة الصف الرّابع في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص. وقد تمّ سحب العينة بطريقة العينة القصدية نظراً لإمكانية

تطبيق الاختبارات على تلامذة الصف الرابع حيث يمتلكون القدرة على الإجابة عن بنود الاختبار المعتمد، وبناءً على ما سبق فقد تمّ تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين:

1- **مجموعة تجريبية:** ضمت الشعبة الأولى من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدرسة رقية وتألفت من (40) طالباً.

2- **مجموعة ضابطة:** ضمت الشعبة الثانية من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدرسة الشهيد سهيل جابر عبدو وتألفت من (38) طالباً.

14- عرض النتائج ومناقشتها:

1- مناقشة الفرضية الأولى: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) ستيودنت للعينتين المرتبطتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
القبلي	40	11.72	2.52	-37.62	39	0.000	دال إحصائياً
البعدي		27.82	0.90				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (37.62-) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي **ترفض** الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي إنّ **هناك فرقاً ذوات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.**

يمكن تفسير ذلك بأن تفوق التلامذة في القياس البعدي على القياس القبلي يرجع إلى أن أسلوب الجدول الذاتي (K.W.L) قد ترك أثراً كبيراً على تحصيل التلامذة نتيجة

توفر الدافعية والحماس لدى التلامذة والذي أدى إلى فهم واستيعاب التلامذة للمادة التعليمية، إضافة إلى أن أسلوب الجدول الذاتي (K.W.L) قد حسّن من قدرات التفكير لدى التلامذة، وأن مستويات المعرفة، التذكر، والفهم، والتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم(تنتمي إلى قدرات عقلية منخفضة ومتوسطة وعليا، حيث تمتلك التلامذة القدرات العقلية المنخفضة والمتوسطةوالعليا والتي تركز عليها طرق التعلم وخاصة استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

2- مناقشة الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) ستيودنت للعينتين المرتبطتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (2) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الضابطة	القبلي	39	11.01	2.01	-16.29	38	0.00	دال إحصائياً
	البعدي المباشر		18.92	2.30				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (16.29-) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلةأي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي.

وتعزى هذه النتيجة أن التلامذة في المجموعة الضابطة، قد تعرضوا للاختبار القبلي قبل أن يكون لديهم أية معلومات عن موضوعات الدروس، وما حصلوا عليه من درجات

متدنية في الاختبار، كان نتيجة خبراتهم ومعلوماتهم السابقة، أما تفوقهم في نتيجة الاختبار البعدي المباشر، فهي بسبب خضوعهم لبرنامج تعليمي وفق الطرائق العرضية.

3- مناقشة الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (3) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الضابطة	39	18.92	2.30	22.45	77	0.001	دال إحصائياً
التجريبية	40	27.82	0.90				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (22.45) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي **ترفض** الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي إنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بالنقاط التالية:

1-طبيعة استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التي تقوم على التعاون الفعال بين التلامذة لتحقيق أكبر عائد من العملية التعليمية، بالإضافة إلى تقنية المراجعة التي تساعد على تثبيت المعلومات أكثر في ذهن التلميذ.

2-تغير الروتين الذي اعتاد عليه التلامذة في الطرائق التقليدية، الأمر الذي أضاف جواً من المتعة والإثارة لدى أفراد المجموعة التجريبية عند تعلم دروس الوحدة المحددة.

4- مناقشة الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) ستيودنت للعينتين المرتبطتين وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (4) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التجريبية	البعدي	40	27.82	0.90	10.22	39	0.00	دال إحصائياً
	المؤجل		25.15	1.38				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (10.22) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

يمكن تفسير ذلك بأن هناك نسيان للمعلومات المتعلقة باختبار التحصيل من قبل المجموعة التجريبية إلا أن هذا النسيان كان أقل مما هو عليه لدى المجموعة الضابطة.

5- مناقشة الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) ستيودنت للعينتين المرتبطتين وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (5) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي

المجموعة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التجريبية	البعدي	39	18.92	2.30	10.05	38	0.00	دال إحصائياً
	المؤجل		15.17	1.95				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت **(10.05)** عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر ودرجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك نسيان للمعلومات المتعلقة باختبار التحصيل من قبل المجموعة الضابطة، وذلك بسبب الفترة الزمنية الفاصلة بين الاختبارين، كما أن طبيعة الطرائق العرضية التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع وتقديم المعلومات جاهزة للتلامذة تفقدهم الإحساس بأهمية تلك المعلومات مما يصعب استرجاعها بسهولة، أما المعلومات التي يبذل التلميذ جهدا في الحصول عليها فإنها أكثر بقاء ويسهل استرجاعها وقت الحاجة إليها كما تبين ذلك مع أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي، وهذا يدل على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)في بقاء أثر التعلم مقارنة بالطرائق العرضية.

6- مناقشة الفرضية السادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة ودرجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلامذة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الضابطة	39	11.33	2.01	0.76	77	0.44	غيردال إحصائياً
التجريبية	40	11.72	2.52				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (0.76) عند القيمة الاحتمالية (0.30) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي **تقبل** الفرضية الصفرية أي إنّه لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي، وإن أي فرق يظهر بين المتوسطات في الاختبار البعدي المباشر والمؤجل، يعزى إلى إستراتيجية الجدول الذاتي (k.W.L).

15- مقترحات البحث:

وفي ضوء النتائج السابقة نقترح الآتي:

1- استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تدريس المواد الدراسية المختلفة بشكل عام ومادة العلوم بشكل خاص وفي مختلف المراحل التعليمية.

2- تصميم دليل لمدرّسي مادة العلوم بحيث يحتوي أمثلة تطبيقية ونماذج معدة لوحدات دراسية مصاغة بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

3- تدريب التلامذة على مهارات العمل الجماعي في حصص مستقلة وتكليفهم القيام بأنشطة صفيّة ولاصفيّة ضمن مجموعات يتم تشكيلها من مستويات مختلفة.

4- التركيز على التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض للنهوض بمستواهم الدراسي وذلك من خلال تدريب المعلمين على تنفيذ إستراتيجيات تدريس حديثة كإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

5- إقامة دورات تدريبية مستمرة لتأهيل المعلمين وتدريبهم على طرائق فاعلة وحديثة تواكب التعلّم الحديث.

مراجع البحث

- إبراهيم، عطيات. (2009). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد (12)، العدد (4)، ص 43
- أحمد، أمال. (2008). **برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي**. الجمعية المصرية للتربية التعليمية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي. التأثير والتأثر.
- بهلول، إبراهيم. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد (30)، ص149– 280.
- جمل، محمد جهاد. (2008). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية**. دار الكتاب الجامعي، العين.
- الجهوري، ناصر بن علي. (2012). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية، ع32 ج(1)، ص ص 11– 58.
- الحفني، عبد المنعم. (1994). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. ط 4، مطبعة أطلس، القاهرة.
- الرفاعي، نعيم. (1991). **التقويم والقياس في التربية**. ط4، دمشق: جامعة دمشق.

- الزهراني، غيداء (2011). **أثر استخدام إستراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2005). **التدريس نماذجه ومهاراته**. ط2، مصر، القاهرة، عالم الكتب.
- سالم، أماني. (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف). **مجلة العلوم التربوية**، العدد (2)، المجلد (15)، إبريل، ص 2-112.
- سليمان، سناء محمد. (2005). التعلم التعاوني أسسه – استراتيجياته – تطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الباري، ماهر. (2010). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العزاوي، رحيم يونس. (2009). **المناهج وطرائق التدريس**. ط1، دار دجلة، عمان.
- عطية، محسن علي (2010). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- عطية، محسن علي. (2010). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطية، محسن (2009). **إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- العفيفي، أماني محمد حسن، (2013). **أثر توظيف استراتيجية K.W.L في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فتح الله، مندور عبد السلام. (2015). فاعلية ثلاثة مستويات لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي السعات العقلية المختلفة. **مجلة التربية العلمية** – مصر، مج18 ع (2)، ص ص 119 – 183.
- القرني، زبيدة محمد (2011). **اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العملية (قضايا بحثية ورؤى مستقبلية)**. المكتبة العصرية، القاهرة.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة. (2001). **سيكولوجية التدريس**. دار الشروق، عمان.
- القمش، مصطفى وآخرون. (2001). **القياس والتقويم في التربية الخاصة**. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (2010). **استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)**. العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- مراد، صلاح؛ وأمين، سليمان. (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها**. مصر، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه (2008). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

- Kara, I (2007). Revelation of General knowledge and Misconceptions about Newton's Laws of Motion by Drawing Method. **World Applied Sciences Journal**, 2 (5), 770-778
- Kopp, K. (2010): **Everyday Content-Area Writing: Write-to-Learn Strategies for Grades 3-5**, first edition, Gainesville: Maupin House.
- Perez, K. (2008): **More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction** ,without edition, California, Corwin Press.
- Pritchard, A & Woollard, J (2012). **Psychology for the classroom: Constructivism and social learning**. New York: Routledge.
- Stahel , K.(2008): The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers, **Journal of Literacy Research**, Volume 40, Issue 3, P 359 –393.
- Tok, S. (2008). **The Effects of Note Taking and K.W.L Strategy on Attitude and Academic hievement**. Hacettepe University Journal of Education, 34, p244-253.
    - Niost (2009) : Making the case :A 2009 fact sheet on children and youth ino ut-of-school time , National institute on out-of-school time at Wellesley centers for women , Wellesley college , URL:, www.niost.org

الملاحق

الملحق (1)

أسماء السادة محكّمي أداة البحث

	اللقب الاسم	الوظيفة	الاختصاص
1	أ. د. طاهر سلوم	أستاذ – كلية التربية / جامعة دمشق	طرائق التدريس
2	د. رانيا صاصيلا	مدرس/كلية التربية / جامعة دمشق	مناهج وأصول تدريس
3	د. سعدة ساري	مدرس/كلية التربية / جامعة دمشق	أصول التدريس

الملحق (2)

التعديلات التي أجريت على الاختبار التحصيلي وفق آراء السادة المحكمين

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
4	يكون المخ مسؤولاً عن: أ- الحس والحركة والتذكر والتفكير ب- الحس والحركة والأعمال المجهدة ت- العمليات الحسية المنظمة ث- التقلصات العضلية المنسقة.	المخ مسؤول عن: أ- الحس والحركة والتذكر والتفكير ب- الحس والحركة والأعمال المجهدة ت- تنظيم العمليات الحسية ث- تنسيق التقلصات العضلية.
14	العناصر هي أجزاء صغيرة جداً مكونة من: أ- الإلكترونات ب- الذرات ت- النترونات ث- البروتونات	تتكون العناصر من أجزاء صغيرة جداً تسمى: أ- الإلكترونات ب- الذرات ت- النترونات ث- البروتونات
15	يحمل صفات العنصر نفسه وهو أصغر جزء من المادة: أ- الإلكترون ب- النترون ت- البروتون ث- الذرة	أصغر جزء من المادة يحمل صفات العنصر نفسه: أ- الإلكترون ب- النترون ت- البروتون ث- الذرة

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
16	نواة الذرة مؤلفة من: أ- بروتونات ونيوترونات ب-بروتونات وإلكترونات ت-إلكترونات ونيوترونات ث-إلكترونات	تتألف نواة الذرة من: أ- بروتونات ونيوترونات ب-بروتونات وإلكترونات ت-إلكترونات ونيوترونات ث-إلكترونات فقط
18	شحنة الإلكترون هي: أ- موجبة أو سالبة ب-سالبة ت-معتدلة ث-ليس له شحنة.	للإلكترون شحنة: أ- موجبة ب-سالبة ت-معتدلة ث-ليس له شحنة
25	يتكون الخليط من مادتين وهما: أ- متحدتان ب-ليستا متحدتين ت-متجانستان ث-ليستا متجانستين	المادتان اللتان يتكون منهما الخليط: أ- متحدتان ب-ليستا متحدتين ت-متجانستان ث-ليستا متجانستين
27	عملية التحريك تساعد في: أ- كمية المحلول ب-درجة الحرارة ت-سرعة الذوبان ث-مقدار المكونات	تساعد عملية التحريك في زيادة: أ- كمية المحلول ب-درجة الحرارة ت-سرعة الذوبان ث-مقدار المكونات

الملحق (3)

إعداد دروس الوحدة الثانية من كتاب العلوم للصف الرابع – مرحلة التعليم الأساسي وفق استراتيجية التدريس التبادلي

إعداد الدرس الأول من البرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية K.W.L

الدرس الأول: مركز القيادة

الصف: الرابع الأساسي	الزمن 45 دقيقة
المادة: علوم	الحصة: الثالثة
التاريخ:	الاستراتيجية المستخدمة: K.W.L
إجراءات قبل التعليم	

1) تحديد الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ بعد تعلم مضامين هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:
   - يعرف الجهاز العصبي
   - يربط بين الجهاز العصبي ووظائفه
   - يسمي مكونات الجهاز العصبي
   - يعدد مكونات الدماغ
   - يعدد وظائف المخ
   - يوضح وظيفة المخيخ
2) تحديد المهارات والسلوكيات الاجتماعية المطلوب التركيز عليه:
   - الاستماع باهتمام لما يقوله الآخرين.
   - العمل بهدوء ودون إزعاج الآخرين.
   - استعمال عبارات المديح والتشجيع فيما بينهم.
   - الشعور بالمسؤولية.
   - العمل بهدوء ودون إزعاج الآخرين.

ويتم قياس هذه المهارات باستخدام بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض من قبل ملاحظين.

3) **تحديد المواد والأدوات والأساليب التعليمية:**

مجسم الهيكل العظمي للإنسان، ومصور الجهاز العصبي للإنسان، مجسم الدماغ عند الإنسان.

4) قبل البدء بالدرس يقوم الباحث بتقديم الإرشادات والتوجيهات التالية للتلامذة:

- الدرجة التي تحصل عليها المجموعة هي درجة كل عضو فيها.
- احترام آراء الآخرين حتى ولو لم تعجبك.
- لا تتعصب لفكرتك ولا تتنازل عنها بشكل سريع.
- استعملوا عبارات التشجيع والمدح فيما بينكم.
- احرص على الالتزام بالأنظمة والتعليمات.

أنت مسؤول عن عملك وتعلمك وسلوكك

5) **خطة سير الدرس:**

1- يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع الدرس ويكتبه على السبورة وهو (مركز القيادة) مع نبذة موجزة عن أطره العامة مثل سوف نتعرف اليوم على أنواع الجهاز العصبي والذي يتكون من البصلة السيسائية والمخ والمخيخ.

2- يقوم المعلم بتوزيع جدول العمل على التلامذة، وعرضه حيث يمكن رسمه على السبورة والذي يتضمن:

أ- ما يعرفه التلامذة عن الموضوع

ب- ماذا يريد أن يعرف التلامذة عن الموضوع

ت- ماذا تعلم التلامذة عن الموضوع

ويذكر المعلم التلامذة بالعمليات التي تقتضيها الاستراتيجية وكيفية التعامل مع كل حقل من الحقول.

3- يطلب المعلم من التلامذة ملء الحقل الأول من الجدول الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول ماذا نعرف عن الجهاز العصبي؟

حيث يكتب التلامذة معلوماتهم السابقة عن الجهاز العصبي والأعصاب مثل:

- يقوم الجهاز العصبي بتنبيه الجسم إلى الأخطار.
- تتوزع الأعصاب على شكل شبكة في كل انحاء الجسم.
- تصل الأعصاب إلى كل جزأ صغير من أجزاء الجسم.
- الجهاز العصبي من الأجهزة الهامة في الجسم بتكامل عمله مع الأجهزة الأخرى.

إعداد أوراق العمل: وتشمل على الأهداف والمشكلات وتوزع على جميع التلامذة، وبعد انتهاء المدة الزمنية المحددة لكل ورقة عمل تعرض الأوراق على المعلم.

4- يوجه المعلم التلامذة إلى قراءة العمود الثاني من ورقة العمل رقم (2) ويطلب تسجيل كل ما يريدون معرفته عن الجهاز العصبي في صورة أسئلة، حيث يطلب منهم كتابة الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع أو في أثناء دراسة الموضوع مثلا يمكن أن تكتب بعض المجموعات الأسئلة التالية:

* ما وظائف الجهاز العصبي؟
* مما يتكون الجهاز العصبي؟
* مما يتكون الدماغ؟
* ما وظيفة المخ؟
* ما وظيفة المخيخ؟

5- يقوم التلامذة بدراسة الموضوع بشكل معمق ويمكن أن يقوم المعلم بتوزيع أوراق عمل (ورقة عمل رقم 1) عن الموضوع، أو عرض الدرس بواسطة جهاز LCD، حيث يقوم التلامذة بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتوجيه تفكيرهم.

ثم يطلب المعلم من التلامذة القيام بالنشاط الوارد في ورقة عمل رقم (2)

6- يطلب المعلم من التلامذة تدوين ما تعلموه من معارف وخبرات في الحقل الثالث من الجدول.

7- مرحلة التقويم: وفي هذه المرحلة يطلب المعلم من التلامذة:

–إجراء تقويم لما تعلموه من خلال مقارنة ما تعلموه فعلا بما كانوا يرغبون في تعلمه.

– ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة لها.

– مناقشة المجموعات في الأسئلة التي كتبتها في صحيفة العمل والإجابات التي تم تسجيلها.

– مناقشة الأسئلة التي لم يجب عليها النص.

– موازنة ما تعلموه بما كانوا يعرفونه حيث يتم التعرف على مستوى النجاح الذي تحقق.

– تعديل بعض المفاهيم والأفكار الخطأ قبل التعلم الجديد.

8– قبل البدء بالدرس يقوم الباحث بتقديم الإرشادات والتوجيهات التالية للتلامذة:

- الدرجة التي تحصل عليها المجموعة هي درجة كل عضو فيها.
- احترام آراء الآخرين حتى ولو لم تعجبك.
- لا تتعصب لفكرتك ولا تتنازل عنها بشكل سريع.
- استعملوا عبارات التشجيع والمدح فيما بينكم.
- احرص على الالتزام بالأنظمة والتعليمات.
- أنت مسؤول عن عملك وتعلمك وسلوكك.

إجراءات أثناء التعلم
ثالثاً: التقويم المرحلي: ويتم ذلك من خلال: • الطلب إلى التلامذة عرض عملها وإنجازها بعد انقضاء الوقت المحدد. • اختيار بعض التلامذة بشل عشوائي لعرض إنجاز العمل. • توجيه أسئلة بشكل عشوائي إلى بعض التلامذة. **رابعاً: التقويم النهائي:** إجراء اختبار فردي أو جماعي للتلامذة من خلال ورقة عمل لبيان مدى تحقق الأهداف. **خامساً: إغلاق التعلم وختام الجلسة:** يتم ذلك من خلال تقديم التلامذة خلاصة ما تعلموه وتشجيعهم على تبادل الإجابات والأوراق وطرح الأسئلة على الباحث، وتلخيص النقاط الرئيسية في الدرس، وفي النهاية يجب أن يملأ التلامذة الجدول المرسوم على السبورة.

ورقة عمل (1)

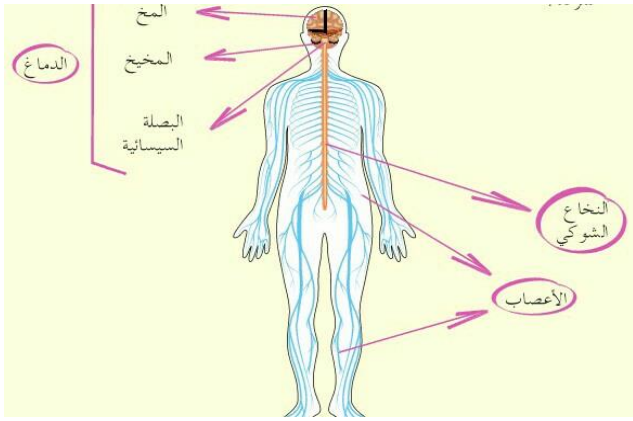
الأهداف السلوكية:

- يعرف الجهاز العصبي.
- يربط بين الجهاز العصبي ووظائفه
- ما مكونات الجهاز العصبي.

الدرجة التامة: 10 درجات اسم المجموعة ( )

آلية التنفيذ: جماعي.

عزيزي التلميذ: بالتعاون مع.زملائك، أجب عن الأسئلة الآتية:



1- عرف الجهاز العصبي؟

.....

.....

2- ما مكونات الجهاز العصبي؟

.....

.....

الدرجة المستحقة ( )

ورقة عمل (2)

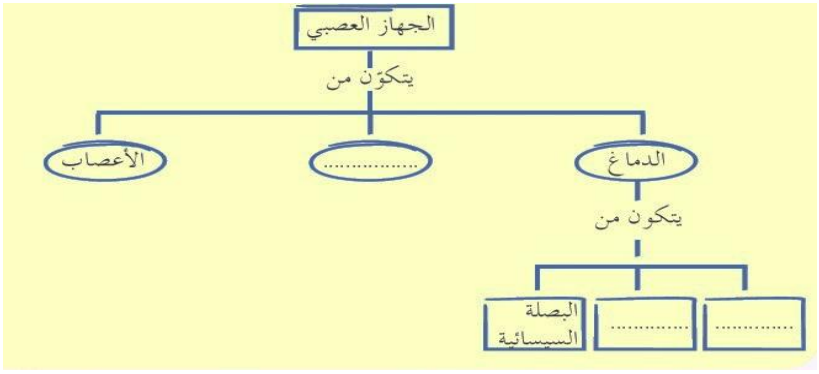
الأهداف السلوكية:

- ❖ يسمي مكونات الدماغ.
- ❖ يشرح وظائف المخ.
- ❖ يوضح وظيفة المخيخ.

الدرجة التامة: 10 درجات اسم المجموعة ( )

آليـة التنفيـذ: يقوم كل عضو في المجموعة بالإجابة عن أحد الأسئلة ومن ثم الوصول إلى اتفاق بشكل جماعي.

عزيزي التلميذ: بالتعاون مع أفراد مجموعتك أنظر الشكل الآتي وأجب عن جميع الأسئلة الواردة؟



نشاط (1):

إن الدرس الحالي يحمل عنوان مركز القيادة والسؤال:

ماذا تعرف عن الجهاز العصبي والأعصاب؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- تنبأ بمحتويات الدرس من خلال العنوان؟

2- ما الذي ينسق بين وظائف الجسم المختلفة؟

3- ما الأعضاء المسؤولة عن ذلك؟

نشاط (2): ماذا تريد أن تعرف حول الجهاز العصبي والأعصاب؟

يلخص المعلومات على الشكل التالي:

1-تعريف الجهاز العصبي:

2-مكونات الجهاز العصبي:

4- مكونات الدماغ:

5- 4-وظيفة المخ:

5 -وظيفة المخيخ:

نشاط (3): ماذا تعلمت عن الجهاز العصبي والأعصاب؟

يجب أن يوضح معنى كل من المفاهيم التالية:

الجهاز، العصبي، الدماغ، وظائف، مخ، مخيخ.

.....

نشاط (4): يملأ الجدول بالمعلومات المناسبة:

مما يتكون الجهاز العصبي؟

.....

ما العلاقة بين الجهاز العصبي ووظائفه؟

.....

.....

مما يتكون الدماغ؟

.....

ما وظائف كل من المخ والمخيخ؟

.....

.....

ما أعرفه عن الموضوع	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع	ما تعلمته بالفعل عن الموضوع
.....	.....	.....

الدرجة المستحقة ( )

التقويم النهائي (الاختبار الفردي)
الدرجة التامة: 10 درجات
آلية التنفيذ: فردي

اسم الطالب:
اسم المجموعة:

أولا: ضع كلمة صح أمام العبارة الصحيحة وكلمة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

1- المخ مسؤول عن الحس والحركة فقط.

2- المخيخ مسؤول عن التذكر والتفكير.

ثانيا: أملأ الفراغ بالكلمة المناسبة:

1- يتألف الدماغ من.....و.....و.....

2- يتألف الجهاز العصبي من..... و.....

و.....

ثالثا: اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي:

1- الجهاز العصبي يشرف على:

أ- الوظيفة الهضمية.

ب-الوظيفة اللمسية.

ت-الوظيفة الدورانية.

ث-جميع الوظائف التي يقوم بها الجسم.

2- أحافظ على توازن الجسم بواسطة:

أ- المخ.

ب-المخيخ.

ت-النخاع الشوكي.

ث-البصلة السيسائية.

انتهت الأسئلة

الدرجة المستحقة ( )

ورقة عمل (1)

الأهداف السلوكية:

- يعرف المحلول.
- يفسر تكون المحلول من مواد عدة.
- يحكم على تغير المحلول بتغير كمية أحد مكوناته

الدرجة التامة: 10 درجات **اسم المجموعة ( )**

آلية التنفيذ: جماعي.

عزيزي التلميذ: بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أجر التجربة التالية ومن ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

نشاط(1): أجر التجربة التالية ثم أجب؟

لإجراء التجربة نحتاج إلى: كأس تحوي: ماء – ملح – ملعقة.

1- أضيف ملعقة من الملح الى الكاس

2- أحرك الخليط جيدا ثم اراقبه

3- أضيف كمية جديدة من الملح الى المحلول السابق واحركه جيدا

4- أقارن النتائج وأحوط الإجابة الصحيحة

الخليط الناتج هو خليط (متجانس – غير متجانس)

(يمكن – لا يمكن) ان نرى كلا من مكوناته

.....

نشاط (2): ما معنى التجانس في المحاليل؟

.....

الدرجة المستحقة ( )

ورقة عمل (2)

الدرجة التامة: 10 درجات اسم المجموعة ( )

آلية التنفيذ: جماعي.

الأهداف السلوكية:

- ❖ يوضح العلاقة بين عملية تحريك المحلول وسرعة الذوبان في المحلول.
- ❖ يربط بين درجة الحرارة وسرعة الذوبان في المحلول.
- ❖ يوضح العلاقة بين سرعة الذوبان في المحلول وكمية المذيب.

عزيزي التلميذ: بالتعاون مع أفراد مجموعتك اقرأ النص الآتي وأجب عن جميع الأسئلة الواردة؟

لإجراء التجربة نحتاج الى كاسين –ماء ساخن–ماء بارد–كمية من السكر

خطوات تنفيذ التجربة:

1– أضع ملعقتين من السكر في كل كاس.

2– أضيف الماء البارد الى السكر في الكاس الأولى.

3–أضيف الماء الساخن الى السكر في الكاس الثانية.

في أي من الكاسين يكون ذوبان السكر أسرع؟ ماذا تستنتج؟

نشاط (1): مهمة للمتنبئ:

1–ماذا تخمن أن يتضمن درس عناوينه الفرعية – المحلول –الذوبان؟

2–هل يمكن برأيك أن نحصل على خليط متجانس من الماء والزيت؟

.....

نشاط (2): مهمة للملخص:

1–تعريف المحلول.

2–مكونات الخليط.

3–خواص المحلول.

4–العوامل المؤثرة في سرعة الذوبان

.....

نشاط (3): مهمة للموضح:

1- ما مفهوم المحلول؟

2- ماذا تعني كلمة ذوبان؟

3- ماذي يعني سرعة الذوبان؟

.....

نشاط (4): مهمة للمتسائل:

1- عريف المحلول.

2-مامكونات الخليط.

3-ماخواص المحلول.

4-مالعوامل المؤثرة في سرعة الذوبان؟

.....

.....

الدرجة المستحقة ( )

التقويم النهائي (الاختبار الفردي) **اسم الطالب:**

الدرجة التامة: 10 درجات **اسم المجموعة:**

آلية التنفيذ: فردي

عزيزي التلميذ: أجب عن الأسئلة التالية؟

أولا: أختار الإجابة الصحيحة:

1-من أمثلة المحاليل:

أ-الرمل والماء ب-عصير الفواكه ج--لماء والزيت

2-المذاب في محلول الماء والملح هو:

أ-الماء ب-الملح ج-الماء والملح معا

3-المذيب في محلول الشوكولا والحليب هو:

أ-الحليب ب-الشوكولا ج-الحليب والشوكولا معا

4-نسمي المادة التي تذوب عند تحضير المحلول:

أ) مذيب ب) مذاب ج) مذيب ومذاب

ثانيا: أكمل الفراغات بالكلمات المناسبة:

1- لتحضير المحلول الملحي، نضيف الملح.....إلى الماء السائل ونحركهما جيدا.

2- في المحلول السكري، المذيب هو الماء والمذاب هو.....

3- بازدياد كمية المذيب.....سرعة الذوبان.

4- خليط يبدو كمادة واحدة، لكنه يتألف من عدة مواد يسمى الخليط.....

ثالثا: اكتب أسماء ثلاثة محاليل وأبين المذيب والمذاب في كل محلول؟

انتهت الأسئلة

الملحق (4)

الاختبار التحصيلي بصيغته الأولية

من كتاب العلوم للصف الرابع – مرحلة التعليم الأساسي

1- الجهاز العصبي:

أ- ينظم العمل بين العضلات.

ب-ينظم العمل بين الوظائف التي يقوم بها الجسم.

ت-ينسق العلاقات في أعضاء الهضم.

ث-يعمل على تقلص عضلات الطرفين السفليين.

2- يتكون االجهاز العصبي من:

أ- البطن والقلب والرئتين.

ب-الدماغ والنخاع الشوكي والأعصاب.

ت-القلب والدماغ والرئتين.

ث-الدماغ والأطرف والقلب.

3- يتكون الدماغ من:

أ- البصلة السيسائية والمخ والمخيخ.

ب-العضلة الشادة الركبية والمخ والمخيخ.

ت-القلب والمخ والمخيخ.

ث-القلب والعضلات.

4- يكون المخ مسؤولاً عن:

أ- الحس والحركة والتذكر والتفكير

ب-الحس والحركة والأعمال المجهدة

ت-العمليات الحسية المنظمة

ث-التقلصات العضلية المنسقة.

5- يتوازن الجسم عن طريق:

أ- المخ.

ب-المخيخ.

ت-القلب.

ث-الرئتين.

6- ينقل النخاع الشوكي التنبيهات الحسية من:

أ- المخ إلى الجلد.

ب-الجلد إلى المخ.

ت-العضلات إلى المخ.

ث-الأطراف إلى الدماغ.

7- ينقل النخاع الشوكي الأوامر الحركية من:

أ- الجلد إلى المخ.

ب-المخ إلى العضلات.

ت-المخ إلى القلب.

ث-القلب إلى الرئتين.

8- النخاع الشوكي مسؤول عن بعض:

أ- الأعمال اللا إرادية.

ب-التقلصات العضلية.

ت-الأعمال الإرادية.

ث-التنسيقات العصبية.

9- تقسم الأعصاب من حيث منشؤها إلى:

أ- دماغية وشوكية.

ب- شوكية وعقدية.

ت- داغية وشريانية.

ث- محيطية ووعائية.

10- تقسم الأعصاب من حيث وظيفتها إلى:

أ- حسية وحركية فقط.

ب-حسية وحركية معا.

ت-دماغية وشوكية.

ث-حسية وحركية أو حسية وحركية معا.

11- تتكون جميع المواد من وحدات بنائية متشابهة تسمى:

أ- الأشياء.

ب- العناصر.

ت- الأحياء.

ث- الخواص.

12- الذهب يتكون من:

أ- عنصر واحد.

ب-عنصرين.

ت-ثلاثة عناصر.

ث-أربعة عناصر.

13- الماء يتكون من:

أ- عنصر واحد.

ب-عدة عناصر.

ت-ولا عنصر.

ث-كل ماذكر غير صحيح.

14- العناصر هي أجزاء صغيرة جداً مكونة من:

أ- الالكترونات.

ب- الذرات.

ت- النترونات.

ث- البروتونات.

15- يحمل صفات العنصر نفسه وهو أصغر جزء من المادة:

أ- الالكترون.

ب- النترون.

ت- البروتون.

ث- الذرة.

16- نواة الذرة مؤلفة من:

أ- بروتونات ونيوترونات.

ب-بروتونات والكترونات.

ت-الكترونات ونيوترونات.

ث-الكترونات.

17- يدور حول نواة الذرة:

أ- بروتونات ونيوترونات.

ب-بروتونات والكترونات.

ت-الكترونات ونيوترونات.

ث-الكترونات فقط.

18- شحنة الإلكترون هي:

أ- موجبة أو سالبة.

ب- سالبة.

ت- معتدلة.

ث- ليس له شحنة.

19- للإلكترون شحنة:

أ- موجبة.

ب- سالبة.

ت- معتدلة.

ث- ليس له شحنة.

20- شحنة النيوترون:

أ- موجبة.

ب- سالبة.

ت- معتدلة.

ث- ليس له شحنة.

21 – يتشكل الجزيء من اتحاد:

أ- الالكترونات مع بعضها.

ب-البروتونات مع بعضها.

ت-الذرات مع بعضها.

ث-البروتونات والذرات مع بعضها.

22- يصبح للذرة شحنة كهربائية موجبة إذا:

أ- فقدت إلكترونات.

ب- اكتسبت الكترونات.

ت- اكتسبت بروتونات.

ث- فقدت وكسبت الكترونات.

23- يصبح للذرة شحنة كهربائية سالبة إذا:

أ- فقدت إلكترونات.

ب- اكتسبت الكترونات.

ت- اكتسبت بروتونات.

ث- فقدت وكسبت الكترونات.

24- يتكون الخليط من:

أ- مادة فقط.

ب-مادتين فقط.

ت-مادتين او أكثر.

ث-ثلاث مواد فقط.

25- يتكون الخليط من مادتين وهما:

أ- متحدتان.

ب- ليستا متحدتين.

ت- متجانستان.

ث- ليستا متجانستين.

26- تحافظ مكونات الخليط على خاصياتها:

أ- قبل الخلط فقط.

ب- قبل الخلط وبعده.

ت- بعد الخلط فقط.

ث- قبل الخلط فقط.

27- عملية التحريك تساعد في:

أ- كمية المحلول.

ب-درجة الحرارة.

ت-سرعة الذوبان.

ث-مقدار المكونات.

28- تزداد سرعة الذوبان بازدياد:

أ- درجة الحرارة.

ب-أحد كمية المكونات.

ت-الماء.

ث-الهواء.

29- تتوزع مكونات الخليط المتجانس:

أ- بسرعة.

ب- بطريقة عشوائية.

ت- بشكل غير منتظم.

ث- بانتظام.

30- تزداد سرعة الذوبان ب:

أ- نقص كمية المذيب.

ب-زيادة سرعة الذوبان.

ت-زيادة كمية المذيب.

ث-نقصان سرعة التحريك.

الملحق (5)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

1- الجهاز العصبي:

أ- ينظم العمل بين العضلات.

ب-ينظم العمل بين الوظائف التي يقوم بها الجسم.

ت-ينسق العلاقات في أعضاء الهضم.

ث-يعمل على تقلص عضلات الطرفين السفليين.

2- يتكون الجهاز العصبي من:

أ- البطن والقلب والرئتين.

ب-الدماغ والنخاع الشوكي والأعصاب.

ت-القلب والدماغ والرئتين.

ث-الدماغ والأطرف والقلب.

3- يتكون الدماغ من:

أ- البصلة السيسائية والمخ والمخيخ.

ب-العضلة الشادة الركبية والمخ والمخيخ.

ت-القلب والمخ والمخيخ.

ث-القلب والعضلات.

4- المخ مسؤول عن:

أ- الحس والحركة والتذكر والتفكير.

ب-الحس والحركة والأعمال المجهدة.

ت-تنظيم العمليات الحسية.

ث-تنسيق التقلصات العضلية.

5- يتوازن الجسم عن طريق:

أ- المخ.

ب-المخيخ.

ت-القلب.

ث-الرئتين.

6- ينقل النخاع الشوكي التنبيهات الحسية من:

أ- المخ إلى الجلد.

ب-الجلد إلى المخ.

ت-العضلات إلى المخ.

ث-الأطراف إلى الدماغ.

7- ينقل النخاع الشوكي الأوامر الحركية من:

أ- الجلد إلى المخ.

ب-المخ إلى العضلات.

ت-المخ إلى القلب.

ث-القلب إلى الرئتين.

8- النخاع الشوكي مسؤول عن بعض:

أ- الأعمال اللا إرادية.

ب-التقلصات العضلية.

ت-الأعمال الإرادية.

ث-التنسيقات العصبية.

9- تقسم الأعصاب من حيث منشؤها إلى:

أ- دماغية وشوكية.

ب- شوكية وعقدية.

ت- داغية وشريانية.

ث- محيطية ووعائية.

10- تقسم الأعصاب من حيث وظيفتها إلى:

أ- حسية وحركية فقط.

ب-حسية وحركية معا.

ت-دماغية وشوكية.

ث-حسية وحركية أو حسية وحركية معا.

11- تتكون جميع المواد من وحدات بنائية متشابهة تسمى:

أ- الأشياء.

ب- العناصر.

ت- الأحياء.

ث- الخواص.

12- الذهب يتكون من:

أ- عنصر واحد.

ب- عنصرين.

ت- ثلاثة عناصر.

ث- أربعة عناصر.

13- الماء يتكون من:

أ- عنصر واحد.

ب- عدة عناصر.

ت- ولا عنصر.

ث- كل ماذكر غير صحيح.

14- تتكون العناصر من أجزاء صغيرة جدا تسمى:

أ- الالكترونات.

ب- الذرات.

ت- النترونات.

ث- البروتونات.

15- أصغر جزء من المادة يحمل صفات العنصر نفسه:

أ- الالكترون.

ب- النترون.

ت- البروتون.

ث- الذرة.

16- تتالف نواة الذرة من:

أ- بروتونات ونيوترونات.

ب-بروتونات والكترونات.

ت-الكترونات ونيوترونات.

ث-الكترونات فقط.

17- يدور حول نواة الذرة:

أ- بروتونات ونيوترونات.

ب-بروتونات والكترونات.

ت-الكترونات ونيوترونات.

ث-الكترونات فقط.

18- للبروتون شحنة:

أ- موجبة.

ب- سالبة.

ت- معتدلة.

ث- ليس له شحنة.

19- للإلكترون شحنة:

أ- موجبة.

ب- سالبة.

ت- معتدلة.

ث- ليس له شحنة.

20- شحنة النيوترون:

أ- موجبة.

ب- سالبة.

ت- معتدلة.

ث- ليس له شحنة.

21 – يتشكل الجزيء من اتحاد:

أ- الالكترونات مع بعضها.

ب-البروتونات مع بعضها.

ت-الذرات مع بعضها.

ث-البروتونات والذرات مع بعضها.

22- يصبح للذرة شحنة كهربائية موجبة إذا:

أ- فقدت إلكترونات.

ب- اكتسبت الكترونات.

ت- اكتسبت بروتونات.

ث- فقدت وكسبت الكترونات.

23- يصبح للذرة شحنة كهربائية سالبة إذا:

أ- فقدت إلكترونات.

ب- اكتسبت الكترونات.

ت- اكتسبت بروتونات.

ث- فقدت وكسبت الكترونات.

24- يتكون الخليط من:

أ- مادة فقط.

ب-مادتين فقط.

ت-مادتين او أكثر.

ث-ثلاث مواد فقط.

25- المادتان اللتان يتكون منهما الخليط:

أ- متحدتان.

ب- ليستا متحدتين.

ت- متجانستان.

ث- ليستا متجانستين.

26- تحافظ مكونات الخليط على خاصياتها:

أ- قبل الخلط فقط.

ب- قبل الخلط وبعده.

ت- بعد الخلط فقط.

ث- قبل الخلط فقط.

27- تساعد عملية التحريك في زيادة:

أ- كمية المحلول.

ب-درجة الحرارة.

ت-سرعة الذوبان.

ث-مقدار المكونات.

28- تزداد سرعة الذوبان بازدياد:

أ- درجة الحرارة.

ب-أحد كمية المكونات.

ت-الماء.

ث-الهواء.

29- تتوزع مكونات الخليط المتجانس:

أ- بسرعة.

ب- بطريقة عشوائية.

ت- بشكل غير منتظم.

ث- بانتظام.

30- تزداد سرعة الذوبان ب:

أ- نقص كمية المذيب.

ب-زيادة سرعة الذوبان.

ت-زيادة كمية المذيب.

ث-نقصان سرعة التحريك.

الملحق (6)

جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية	عدد الصفحات	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	عدد الأهداف السلوكية لكل درس	الأهمية النسبية للدروس
الدرس الأول	4	1	1		1	1		4	13.3
الدرس الثاني	6		1		2	2		5	16.6
الدرس الثالث	4	1		1			1	3	10
الدرس الرابع	6	2	1	1	1	1		6	20
الدرس الخامس	6	2	1	1	1	1		6	20
الدرس السادس	6	1		1	1	2	1	6	20
إجمالي		7	4	4	6	7	2	30	100
النسبة المئوية		23.3	13.3	13.3	20	23.3	6.6	100	