الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية

المجلة التربوية الإلكترونية السورية

العدد(0)

الجُمهوريَّةُ العربيَّةُ السُّوريَّةُ
وزارة التَّربية
المركزُ الوطنيُّ لتطويرِ المناهِجِ التربويَّة

المجلة التربوية الإلكترونية السورية

Syrian Eductional Electronic Journal

العدد صفر

إصدارات العدد(0)

اسم الباحث	عنوان البحث	الصفحة
أ.د.دارم طباع	تطوير المناهج التربوية ودوره في إصلاح التعليم في الجمهورية العربية السورية	6
د. ناديا الغزولي	المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وعلاقته بتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلّمين	19
د. فداء محمود سودان	فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين	38
أ. د. مجد الجمالي	تعزيز مهارات البحث العلمي في التعليم قبل الجامعي	69
أ. د. زينب زيود د.أمين شيخ محمد	درجة المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لدى أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق	77
أ.د. فاتنة ياسين الشعال	قراءة في القيمة التربويَّة للجغرافيا وأساليب تدريسها في المؤسسات التعليميَّة السوريَّة	118
أ. د. فواز إبراهيم العبد الله	درجة تنور طلبة معلم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web 2.0	133
أ. د. آصف حيدر يوسف	دراسة تقويمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي دمشق واللاذقية واحتياجات تطبيقه	160
أ. د. محمد تركو	درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق.	194
د. فوزية السعيد	المهارات الحياتية المتضمنة في منهج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي دراسة تحليلية تقويمية	230
د. مطيعة أحمد	المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر في ضوء بعض المعايير	249
د. ماهر إبراهيم	تقييم برنامج إعداد المعلّم في ضوء معايير NCATE كلية التربية بجامعة دمشق «أنموذجاً»	267

افتتاحية العدد

انطلاقاً من ضرورة تطوير العمل التربويّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، ومواكبةً للتطور المستمر في مجال البحث العلميّ التربويّ، أصدرت وزارة التربية من خلال المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التربويّة المجلة التربويّة الإلكترونيّة السوريّة، وهي مجلة تربويّة، محكمة، فصليّة، تُعنى بنشر الأبحاث التربوية النظرية والتطبيقيّة المرتبطة بالمناهج التربوية، وتطبيقاتها، ومراقبة جودتها، وقياس مخرجات تعلمها والمجلة موجهة للمهتمين في المجال التربوي من داخل وخارج الوزارة، وتهدف إلى توجيه البحث العلمي لأغراض تطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية، إضافةً لإجراء الأبحاث المرتبطة بتعزيز مواضيع الانتماء والمواطنة في المناهج التربوية، وتطوير العملية التربوية ضمن البيئة السوريّة للاستفادة منها قدر الإمكان في التطبيقات المستقبليّة.

يتضمن هذا العدد مجموعة أبحاث لموضوعات تربوية مهمة في مختلف المجالات، حيث يتناول البحث الأوّل تطوير المناهج التربوية ودوره في إصلاح التعليم في الجمهورية العربية السوريّة، والبحث الثاني المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وعلاقته بتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلّمين، أما البحث الثالث فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليميّة للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلّمين، بينما تناول البحث الرابع تعزيز مهارات البحث العلمي في التعليم قبل الجامعي، والبحث الخامس تناول موضوع درجة المعرفة بالممارسات التدريسيّة القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لدى أعضاء الهيئة التعليميّة في كلية التربية بجامعة دمشق، والبحث السادس قراءة في القيمة التربويّة للجغرافيا وأساليب تدريسها في المؤسسات التعليميّة السوريّة، أما البحث السابع فقد تناول درجة تنور طلبة معلم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابيّة التشاركيّة المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0، وتناول البحث الثامن دراسة تقويميّة لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين في مدينتي دمشق واللاذقية واحتياجات تطبيقه، بينما تناول البحث التاسع درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوريّ من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسيّة في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق، وأما البحث العاشر فقد تناول دراسة تحليليّة تقويميّة للمهارات الحياتيّة المتضمنة في منهج التربية الإسلاميّة للصف السابع الأساسي، وتناول البحث الحادي عشر المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر في ضوء بعض المعايير، بينما

تناول البحث الثاني عشر والأخير تقييم برنامج إعداد المعلّم في ضوء معايير NCATE، كلية التربية بجامعة دمشق «أنموذجاً». وحرصاً من كادر المجلة التربويّة الإلكترونيّة السوريّة على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة بأفكارها ومحتواها العلمي في المجالات العلميّة المختلفة لتكون منارة جديدة لكلّ باحث ومختص في الشأن العلميّ والتربوي سواء في الجمهوريّة العربيّة السوريّة أو خارجها، شريطة الالتزام بمعايير النشر بالمجلة، وإجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمون، ونأمل بذلك أن نكون قد حققنا كلّ الإفادة العلمية والبحثيّة من خلال الأبحاث التي تضمنها هذا العدد، والحرص على أن تكون الأعداد القادمة أكثر غنى وإفادة وأصالة وجدة بما ينسجم مع سياسة المجلة التربوية الإلكترونيّة السوريّة المتعلقة بشروط النشر.

والله ولي التوفيق.

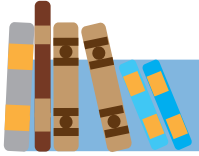
رئيس التحرير

تطويـــر المناهـــج التربويـــة ودوره فـــي إصـــلاح التعليـــم فـــي الجمهوريـــة العربيـــة الســـورية

أ.د.دارم طباع
أستاذ الصحة العامة في جامعة حماة
رئيس تحرير المجلة التربوية الإلكترونية السورية

Development of Educational Curricula and its Role in the Reform of Education in the Syrian Arab Republic

Dr. Darem Tabbaa
Professor of public health at university of Hama, and Editor-in- Chief of the Syrian Electronic Educational journal
E-mail:daremtabbaa@yahoo.com



الملخص:

خطـت الجمهوريـة العربيـة السـورية خطـوات جريئـة فـي الاسـتمرار بالعمليـة التربويـة تحـت وطـأة الحـرب، واتجهـت إلـى مجـالات إصـلاح التعليـم مـن حيـث تطويـر المناهـج التربويـة، وتأميـن مسـتلزمات التعليـم فـي حـالات الطـوارئ، واسـتيعاب الأعـداد الهائلـة مـن الطلبـة المهجّريـن فـي مـدارس غيـر مدارسـهم، وتدريـب المعلّميـن والمدرسـين، وتأميـن حسـن سـير العمليـة الامتحانيـة، وترميـم المـدارس المتأثـرة بالحـرب وغيرهـا، للحفـاظ علـى الجيـل مـن الضيـاع والتشـرّد، ولمواكبـة متطلبـات القـرن قـي إصـلاح التعليـم. وعلـى الرغـم مـن الإنجـازات الملحوظـة التـي حققتهـا فـي إطـار تنفيـذ مبـادئ إضفـاء الطابـع الديمقراطـي علـى التعليـم والتعليـم الإلزامـي، لا تـزال هنـاك حاجـة إلـى تحقيـق تحديـات مهمـة لتطويـر وتعزيـز نظـام تعليمـي جاهـز لتلبيـة متطلبـات اقتصـاد المعرفـة. مـن هنـا كان إحـداث المركـز الوطنـي لتطويـر المناهـج التربويـة بالمرسـوم رقـم 3 لعـام 2013 لبنـة أساسـية لإصـلاح التعليـم فـي الجمهوريـة العربيـة السـورية علـى اعتبـار أن إصـلاح المناهـج التربويـة وتطويرهـا هـو الانطلاقـة الأولـى لإصـلاح النظـام التربـوي برمّتـه. وقـد اعتمـدت عمليـة تطويـر المناهـج علـى وضـع إطـار عـام للمنهـاج الوطنـي يوضـح عمليـة جعـل بنـاء المواطـن ينطلـق مـن أسـس تراعـي متطلّبـات الحيـاة والعمـل والمواطنـة، مـن أجـل مجتمـع متماسـك ينظـر إلـى تجاربـه المتنوّعـة فـي الحيـاة مدخـلاً لخبـرات متطـوّرة، تجنّـب أجيـال المسـتقبل الكثيـر مـن المآسـي والكـوارث، وتجعلـه قـادراً علـى المحاكمـة العمليّـة المنطقيّـة للمشـكلات التـي تواجهـه وتواجـه وطنـه وأمتـه، ويضـع لهـا الحلـول المبنيّـة علـى التحليـل المنهجـي والاسـتنتاج العلمـي. بنـاء علـى ذلـك تـمّ إعـادة النظـر بالمعاييـر الوطنيـة، ووضعـت خطـة متكاملـة لتطويـر الكتـاب المدرسـي وفقـاً للمعاييـر المنسـجمة مـع الإطـار العـام، ورافـق ذلـك تدريـب المعلّميـن والمدرسـين علـى تطبيقـات المناهـج المطـوّرة فـي البيئـة الصفيّـة.

ونظـراً لأهميّـة تكامـل مسـتلزمات تطويـر العمليـة التربويـة فلاتـزال عمليـة إصـلاح التعليـم فـي الجمهوريـة العربيـة السـورية تتطلـب اتّخـاذ إجـراءات داعمـة لعمليـة تطويـر المناهـج التربويـة منهـا: تحسـين جـودة العمليـة التربويـة كاملـة عبـر أنظمـة ضمـان الجـودة المتكاملـة Integrated Quality Assurance Systems وإيـلاء اهتمـام خـاص لتطويـر نظـام الإدارة المدرسـية المتكامـل Integrated School Management System المبنـي علـى توفيـر مسـتلزمات التعلّـم الإداريـة والمجتمعيـة والعلميـة والفنيـة والمهاريـة، ومراجعـة أنظمـة التقييـم والامتحانـات وتحديثهـا، وترقيـة نظـام التقييـم والامتحـان ليوجّـه كل متعلّـم نحـو مسـتقبل مهنـي لـه وفقـاً لمهاراتـه وطموحاتـه وإمكاناتـه وفـرص سـوق العمـل المتاحـة لـه. إلـى جانـب ذلـك تعزيـز أنظمـة

التقييم والامتحانات في نهاية العام الدراسي للسماح بإجراء تقييم أكثر فعالية، يعكس المستوى العلمي والإنساني المتوقّع وفق المعايير الناتجة عن تحسين جودة التعليم، وتحسين القدرات التربوية، وتطوير منهجيات التعلّم، وتطوير نظام التوجيه ليرتقي إلى مهمة الإشراف والإرشاد لتعزيز أهمية التعليم الأساسي والثانوي في رفد سوق العمل وخيارات التعليم العالي بالكفاءات الوطنيّة الماهرة.

ABSTRACT

The Syrian Arab Republic has taken brave steps in continuing the educational process and has moved to the areas of educational reform، From the development of educational curricula and providing educational equipment in emergency situations، and the intake of the large numbers of displaced students in schools other than their schools، and the training of teachers، and ensuring that the examination process is conducted properly، and the restoration of schools affected by the war and other issues to keep the generation from getting lost or being vagabond under the pressure of war، and to meet the century's requirements for educational reform. Despite its remarkable achievements in implementing the principles of democratization of education and compulsory education، still there is need to achieve significant challenges to develop and reinforce an educational system ready to meet the requirements of the knowledge economy. From here، the establishment of the National Center for the Development of Educational Curricula by the decree No. 3 of year 2013 was a basic building block for the reform of education in the Syrian Arab Republic. On the grounds that the reform and development of educational curricula is the first start of the reform of the educational system as a whole. The process of developing the curriculum has been based on the development of a general framework for the national curriculum that illustrates the process of making the building of the citizen based on bases that take into consideration

the requirements of life، work and citizenship، for a cohesive society whose diverse experiences in life are viewed as an introduction to developed experiences، and then the future generations can avoid many tragedies and disasters، and will be able to judge practically and logically the problems facing them and facing their nation and homeland، and to develop solutions based on systematic analysis and scientific conclusion، and then، based on this، the national standards were reviewed and an integrated plan was put for the development of the textbook in accordance with the criteria consistent with the general framework.

The reform of education in the Syrian Arab Republic still requires the adoption of supportive procedures for the development of educational curricula، including: improving the quality of the whole educational process through integrated quality assurance systems. And to pay special attention to the development of the integrated school management system. Based on the provision of learning required materials concerning management، community، scientific، technical and skills، and reviewing and updating the assessment and examination systems، and upgrading the evaluation exam systems to guide each learner towards a future career in accordance with his skills، aspirations and abilities، and the job opportunities available to him. In addition to reinforcing assessment and examination systems at the end of the school year to allow the conduction of a more effective evaluation. Reflecting the expected scientific and humanitarian level according to the standards resulting from improving the quality of education، and improving the educational capacities and developing the learning methodologies. And developing the guidance system to take up the task of supervision and guidance to enhance the importance of basic and secondary education in providing the job market and higher education options with skilled national competencies.

1- مقدمة:

يعد إصلاح التعليم الهدف الأساس الذي تعتمده الدول عادة لتهيئة بيئة تربوية تحقق متطلبات المجتمع. وقد ركّز إصلاح التعليم في الثمانينات من القرن الماضي على تغيير النظام التربوي من نظام يركز على المدخلات إلى نظام يركز على المخرجات (أي تحصيل المتعلّم). وقام عدد من الإصلاحيين بذلك وفق مبادئ علمية أو إنسانية أو براغماتية أو ديمقراطية، وجون ديوي وأنتون ماكارينكو مثالان بارزان على هؤلاء الإصلاحيين. كما قام بعضهم بتضمين العديد من الدوافع التربوية في التعليم مثل ماريا مونتيسوري التي علّمت من أجل السلام (هدف اجتماعي)، وتلبية احتياجات المتعلّم (هدف إنساني). ومع مرور الزمن تغيّرت معاني وأساليب التعليم من خلال مناقشة المحتوى أو التجارب التي تؤدي إلى خلق فرد مثقف أو مجتمع متعلّم، وألقيت مسؤولية تنفيذ التغييرات التربوية إما من قبل معلمين أو بواسطة مؤسسة مدرسية واسعة الانتشار، أو من خلال تغييرات في المناهج التربوية مع تقييمات أدائها.

على الرغم من أن أفلاطون كان يعتقد أن الأطفال لن يتعلموا أبداً ما لم يرغبوا في التعلّم فإن تطوير التعليم بقي مرتبطاً بانتشار التعليم الإلزامي الذي ساعد في جعل إصلاحات التعليم واسعة الانتشار بعد تنظيم التعليم المدرسي بشكل كاف يسمح بإصلاحه. وأدى النمو الاقتصادي وانتشار الديمقراطية إلى رفع قيمة التعليم وزيادة أهمية ضمان حصول جميع الأطفال والكبار على تعليم فعّال وعالي الجودة. وعانت الإصلاحات التعليمية الحديثة في بعض الحالات في ربط جودة التعليم بزيادة كثافته مع التركيز بشكل ضيق على تدريس المهارات الفرعية الفردية والقابلة للاختبار السريع، بغض النظر عن النتائج طويلة الأمد وملاءمتها للجوانب التنموية أو تحقيقها للأهداف التعليمية الأوسع. (الفرحان، 1999).

وفي المنهج التربوي رفض جان جاك روسو مبدأ الخطب الرنانة ومبدأ النصح والإرشاد ويؤكد على الأهمية الكبرى للممارسة والتجربة، مؤكداً على ضرورة تحويل الأحاسيس إلى أفكار، وتجنب القفز مباشرة من عالم المحسوس إلى العالم المجرد، فالتربية في المراحل السابقة كانت تربية ذاتية تهدف إلى بناء الجسد والنفس، أما وفق روسو فيجب إعداد الجيل من أجل الحياة الاجتماعية، وفقاً للمعايير التي يفرضها تكيف الأنا مع الآخر. فالتربية من وجهة نظره تحتاج إلى تنمية الوجدان وبناء الأخلاق الاجتماعية حيث تنتهي في هذه المرحلة فترة التعليم أو التربية السلبية ويبدأ المتعلّم اكتساب عمقه الأخلاقي عن طريق الممارسة ومحاكاة أبطال التاريخ. وفي الولايات المتحدة بدأ تأسيس فكرة في أذهان الشعب أن التعليم يجب أن يكون شاملاً وغير طائفي و حرّاً وأن أهدافه يجب أن تكون الكفاءة الاجتماعية والفضيلة المدنية والشخصية بدلاً من مجرد التعلم أو تقدم الغايات الطائفية. (Rousseau، 1761)

وفي أوربا وآسيا أصبح ينظر للتعليم على أنه نظام مهم للحفاظ على الوحدة الوطنية والثقافية واللغوية. فوضعت بروسيا مجموعة إصلاحات في المدارس الابتدائية لتدريس اللغة الوطنية الألمانية الفصيحة بدءاً من مرحلة رياض الأطفال.

أحدث جون ديوي إصلاحات ثورية في الفلسفة التربوية والمناهج التربوية، إذ تركز عقيدة ديوي الفلسفية على نمو الطفل الذي يعد عضواً له قيمة في المجتمع الذي يؤمن بالمساواة والحرية ويمارس الصفات والمثل الديمقراطية. وقد عانت فلسفة ديوي مشكلات عدة أهمها ما تركّز حول الإعداد المادي للمتعلمين السلبيين والمؤمنين بالتعليم التقليدي، إضافة إلى محدودية الموارد المالية المتاحة لتطوير التعليم. وكان التحدي الأكبر جعل الأوساط الأكاديمية تفهم فلسفة وأهداف وطرق تقديم مثل هذه النظم التعليمية، لأن الشركاء في التعليم مثل أولياء الأمور والمعلمين والمسؤولين والطفل نفسه عادة هم من ينتقدون مثل هذه الأنظمة المتطوّرة التي تسعى إلى ترويج التعليم التجريبي الذي يمكّن الأطفال من تعلم النظرية والممارسة في وقت واحد؛ [Rousseau، 1762] فقد انتقد ديوي صلابة وحجم التعليم والمثل العليا العاطفية التي كانت مستوحاة من بيل جويل وأولئك الذين تبعوه. وحين قدّم نظرياته التربوية لتوليف وجهات النظر كان شعاره هو أن المدارس يجب أن تشجع الأطفال على «التعلم بالممارسة»، فالأطفال نشيطون وفضوليون بشكل طبيعي. وأتت التطورات التربوية الحقيقية من قبل التقدميين الإداريين الذين وضعوا حيزات التعليم الحديث الذي أدى إلى انتقال العديد من المدارس الثانوية المحلية الصغيرة إلى مدارس ثانوية مركزية كبيرة فيها تمييز في المناهج التربوية على شكل مواد اختيارية ومناهج مهنية، وأشكال جديدة في قياس مخرجات التعلّم. وفي أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين بدأت الدعوات تنادي إلى إصلاح التعليم من جديد للخروج من نظام التعليم المتماثل إلى التعليم المبني على كفايات القرن الواحد والعشرين الذي تميّز بسيطرة العقل كمورد أساسي للاقتصاد العالمي (Know how) بدلاً من اعتماد الاقتصاد على الموارد الطبيعية، خصوصاً إذا أدركنا أن رأس المال الأكبر يدور اليوم في مجالات الإبداعات البشرية المتميّزة في عالم التقانات الحديثة.

وقد شهد عصر الخمسينيات إلى السبعينيات العديد من الإصلاحات المقترحة والمنفذة في التعليم في مجالات الحقوق المدنية والاتجاهات ذات الصلة. (عبد الدايم، 1984) وفي الثمانينيات انتقل إصلاح التعليم من اليسار إلى اليمين مع إطلاق الأمريكان مصطلح «أمة في خطر إذ توجّهت المؤسسات التربوية للبحث عن معايير أعلى للتعلّم، وبالتالي مساءلة أكبر، ومزيداً من» الوقت في إنجاز التعلّم وتقدير نتائجه. (عبد الدايم، 1984) وهنا ظهرت أنواع جديدة من المدارس مثل مدارس مونتيسوري، ومدارس والدورف، والمدارس الأفرنسية، والمدارس الدينية وغيرها.

2-إصلاح التعليم القائم على المعايير(Standard Based Education- SBE):

بدأت عملية إصلاح التعليم القائم على المعايير منذ الثمانينيات من القرن العشرين عن طريق إعداد معايير أكاديمية عما ينبغي على المتعلّمين معرفته، وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه. وتنادي حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير (SBE) بمعايير واضحة وقابلة للقياس لجميع طلاب المدارس. وبخلاف التصنيفات معيارية المرجع يقيس النظام القائم على المعايير كل طالب مقابل مقياس ثابت. ويجب أن يتماشى المنهج التربوي والتقييمات والتطور المهني مع هذه المعايير.

يتم اختيار المعايير من خلال مناقشات موسّعة تركّز على ما يلزم تعليمه للطلاب ليكونوا على مستوى المنافسة في سوق العمل، بدلاً من وضعها على يد واضعي الكتب المدرسية أو أساتذة التربية أو التقاليد السائدة في المجتمع. ويتم نشر المعايير بشكل واسع لمناقشتها، وتكون متاحة بحرية لأولياء الأمور والمعلمين والتربويين وغيرهم. وتُركز المعايير على هدف تخريج قوى عاملة متعلّمة ولديها القدرة على المنافسة في السوق الاقتصادية، وتؤمن للمتعلّم ما يحتاجه لمعرفته وفهمه وقدرته على إنجاز عمله، وبالتالي تكون المعايير مناسبة تنموياً ومناسبة للتوظيف في المستقبل ومحققة لاحتياجات التعليم، و يتمكن جميع المتعلّمين من تحقيقها، ويجتازها الموهوبون أيضاً. فالطلاب جميعهم قادرون على التعلّم وتحقيق توقعات عالية وفق ذكاءاتهم المتعددة وأنماط تعلّمهم، وهنا يتم التأكيد على وضع إرشادات تساعد المتعلّم على تعلّم المعلومات والمهارات المدرجة ضمن المعايير. ويتم تمكين المعلّمين المحترفين من اتخاذ القرارات الأساسية للتعليم الفعّال بدلاً من استخدام أسلوب التدريس المطبق من نماذج تعليم تقليدية. ويتم تقويم المتعلّمين وفقاً لإنجازاتهم التعليمية الواقعية بدلاً من اعتماد التقويم على قياس مخزونهم المعرفي الثابت والمكتسب من قبل المعلم والكتاب فقط. وتطورت هذه المنهجية لتشمل مشاركة المتعلّمين في الأنشطة التي تحوّلهم إلى متعلّمين يعتمدون على أنفسهم وفعّالين، ويمتلك كل شخص منهم مواهب طبيعية فريدة من نوعها لشخصيته مثل: الكفاءة الحسابية، والموهبة الموسيقية، وقدرات الفنون البصرية، ويتعلّمون مهارات حياتية تمكّنهم من التغلب على الألم، وتحدي الصعاب وتجاوز الضغوط النفسية.

(Lopez، 2009; Resiliency initiatives، 2011; Rawana & Brownlee، 2009; Passarelli،2010)

3- إصلاح التعليم في الجمهورية العربية السورية:

على الرغم من أن الجمهورية العربية السورية قد حققت إنجازات ملحوظة في إطار تنفيذ مبادئ إضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم والتعليم الإلزامي، لا تزال هناك حاجة إلى تحقيق تحديات مهمة لتطوير وتعزيز نظام تعليمي جاهز لتلبية متطلبات اقتصاد المعرفة. فعلى مستوى التعليم الثانوي العام هناك العديد من القيود التي ينبغي معالجتها بحيث يكون نظام التعليم الثانوي أكثر صلة بالمسارات المختلفة التي يمكن اتباعها في مستويات إضافية من التعليم والتدريب المهني واحتياجات الموارد البشرية المتغيرة لاقتصاد السوق وسوق العمل السوري. هذا الإصلاح تطلب تصميم استراتيجية مؤسساتية وتطبيقها لمواجهة جميع التغييرات المطلوبة بما في ذلك تعزيز قدرات الإدارة والتخطيط والرصد على جميع المستويات.

وركزّت السياسة التربوية على تطوير التعليم كأحد أهم توجهات الدولة في الألفية الثالثة فقد جاء في خطاب القسم للسيد الرئيس بشار الأسد في مجلس الشعب عام 2007 مايأتي:

« قمنا بخطوات واسعة فى مجال تطوير نظامنا التربوى والتعليمى.. عبر إقرار خطة متكاملة تهدف إلى تطوير العملية التربوية.. بكل أبعادها.. ومعالجة أوجه القصور فيها وتجويد مخرجاتها.. وإحداث قفزة نوعية في المناهج ورفد قطاع التربية بالإمكانات اللازمة من الناحية المادية والبشرية.. وفي إطار ذلك مثلاً تم توسيع مرحلة التعليم الإلزامي المجاني إلى تسع سنوات.. وتم نشر المعلوماتية وأدواتها على نطاق واسع وبشكل مفتوح للجميع . أيضا خلال السبع سنوات الماضية.. في مجال التربية.. تم افتتاح أكثر من 2500 مدرسة.. وما يعادل 33 ألف شعبة مدرسية.. ووصلت الزيادة بعدد المدرسين وأعضاء الهيئة التعليمية إلى 70 ألفاً خلال السبع سنوات الماضية.

وجاء في خطاب الرئيس الأسد عام 2014 بعد أداء القسم الدستوري أنه يتم تطوير مناهج التعليم بهدف جعلها عملية تربوية لا تعليمية فقط، ووزارة التربية تقوم بالتحضير لمناهج جديدة بشكل متدرج وعلى مدى سنوات إذ لا يمكن إنجاز هذا العمل الضخم خلال عام واحد.

من هنا كان إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بالمرسوم رقم 3 لعام 2013 لبنة أساسية لإصلاح التعليم في الجمهورية العربية السورية على اعتبار أن إصلاح المناهج التربوية وتطويرها هو الانطلاقة الأولى لإصلاح النظام التربوي برمّته.

وقد اعتمدت عملية تطوير المناهج على وضع إطار عام للمنهاج الوطني يوضح عملية جعل بناء المواطن ينطلق من أسس تراعي متطلّبات الحياة والعمل والمواطنة، من أجل مجتمع متماسك ينظر إلى تجاربه المتنوّعة في الحياة مدخلاً لخبرات متطورة، تجنّب أجيال المستقبل الكثير من المآسي والكوارث، وتجعله قادراً على المحاكمة العمليّة المنطقيّة للمشكلات التي تواجهه وتواجه أمته ووطنه، ويضع لها الحلول المبنية على التحليل المنهجي والاستنتاج العلمي. وقد بدا واضحاً في خلال العقدين الماضيين من القرن الواحد والعشرين أنّ الجمهورية العربية السورية لا يمكن أن تحقق نموها المستدام بشكله الصحيح والمتوازن مادامت عجلة التعليم بصورتها الحالية تدفع بالعقول والكفاءات إلى الهجرة باتجاه المجتمعات المتطورة والغنيّة، بحيث تزداد تلك المجتمعات تطوراً وغنى على حساب زيادة تخلّف مجتمعاتنا النامية وفقرها، ومن جهة ثانية كان لابد من التفكير بأسلوب جديد في التعلّم يمكّن الأجيال الجديدة من الانطلاق من مشكلات مجتمعاتهم لوضع الحلول المناسبة لحلّها، والسير بها نحو الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي.

وعلى الرغم من وضع وزارة التربية معايير متكاملة للتعلّم عام 2006 إلا أنها لم تصل إلى حيّز التطبيق لأنها انطلقت من تجارب عالمية لم تجعل مدرسينا يدركون أهمية تطبيق التعلّم المبني على المعايير، فبقيت المناهج التربوية التي تم العمل بها قبل إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بعيدة عن أهداف الألفية الثالثة وكفاياتها. من هنا كان لابد من إعادة دراسة المعايير الوطنية على ضوء الإطار العام الذي تم اعتماده أساساً للتعليم، وتبع ذلك عملية تطوير المناهج التربوية المختلفة وفقاً لهذه المعايير ومؤشرات أدائها. تمت عملية تطوير المناهج التربوية وفق نظام تكاملي بين المواد أساسه تطوير شخصية المتعلّم، وتطوير آليات التواصل، وتعزيز المواطنة، وصولاً لإدراكه مفهوم التنمية المستدامة وتطوير مهارات الحياة والعمل لديه.

ولم يقتصر تطوير المناهج التربوية على الطرائق والآليات والأسس بل تناول المحتوى وأهميته في تعزيز التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للانتقال بالمناهج من حالة الحفظ والتكرار الببغائي إلى حالات الفكر الإنساني الذي يجيب عن الأسئلة الحقيقية للتعلّم وهي: كيف نتعلّم؟ وماذا نتعلّم؟ ولماذا نتعلّم؟. لذلك بنيت المناهج المطوّرة على أساس وطني ينطلق من مصلحة الوطن والأمة العربية والفهم الإنساني العميق للحياة، بحيث أعيد النظر بالخطاب الديني والتاريخي لتحمل المناهج المطوّرة قيماً تربوية وإنسانية تعزز من قيمة الإنسان وتحفظ مكانته، وتجعله قادراً على فهم العلاقات الإنسانية بأبعادها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي تكوين قيمه التي تجعله محترماً ويحترم من حوله، مقدراً

لأهمية التشابه والاختلاف في حياتنا، ومدركاً لضرورة التنوع الثقافي في نسيج مجتمعاتنا، بانياً أفكاره من ركائز وجوده وبنية مجتمعه، بعيداً عن التعصب والتطرف والعنف، مؤمناً بالحوار والمناقشة أساساً لحل المشكلات. وعزّزت مناهج اللغة العربية هذا التطوير عبر اعتمادها التمكين للغة العربية لغة للتفاهم والحوار من جهة ولغة للأدب والتعبير والإبداع من جهة ثانية. فتم تناول الموضوعات الأدبية بكافة أنواعها من منطلق عصري يعطي المتعلّم القدرة على بناء منظومته اللغوية التي تساعده على الفهم والتواصل المجتمعي والنقد والإبداع الفكري والفني.

من جانب آخر أخذت الدراسات الاجتماعية موقع الصدارة في تطوير مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى حيث ركّزت هذه المناهج على تعزيز شخصية المتعلّم وبنائها البناء السليم وفق أسس التعرّف على الذات والآخر والمجتمع والوطن وتعزيز سلامتهم جميعاً وفق أسس العيش المشترك، وتقبل الآخر والتسامح والمحبة، وقبول التنوع الثقافي وتقدير الاختلاف واحترامه.

وركّزت مناهج الجغرافيا على الأسس الحديثة في استخدام تقنيات العصر في تحديد المكان وفق النظم البيئية المتنوعة وعلاقاتها ضمنه. كما تناولت مناهج التربية الوطنية والفلسفة قضايا المجتمع الأساسية من مدخل المنطق وركّزت على فلسفة العلم وفلسفة التربية وفلسفة الحياة، مع تعزيز أسس المواطنة والانتماء، وبناء الفكر الإنساني الحرّ، وفهم القانون وتأثيراته الوجودية على حياة الفرد والمجتمع والعالم. وأتت مناهج التربية الموسيقية والتربية الفنيّة البصرية والجمالية معزّزة للثقافة الموسيقية والفنيّة للمتعلّم من جهة ومدخلاً لإظهار إبداعاته ومواهبه فيها من جهة ثانية. كما أنها عززت مواضيع المواطنة والانتماء، ونمّت الخيال الحسّي للمتعلّم للخروج خارج الصندوق وفهم العلاقات الإنسانية من منظور مادي ومعنوي.

كما تم تطوير المناهج العلمية من رياضيات وعلم أحياء وفيزياء وكيمياء بما يتماشى مع التطوّر العالمي من جهة، واحتياجات المجتمع والكفايات الوطنيّة من جهة ثانية، وبشكل يتيح للمتعلّم استخدام هذه العلوم في تحسين حياته وحياة مجتمعه، وتعزيز المهارات الإبداعية وإظهار التميّز لديه.

وراعت المناهج المطوّرة قدر الإمكان وضع المتعلّم في محور الصف من خلال تعزيز العمل التعاوني والتعلّم القائم على المشروعات والمبادرات، وتحفيز المجتمع لإعطاء التعليم أولوية في مشاريع إعادة الإعمار بعد أن تعرض النظام التربوي السوري خلال الحرب التي عاشتها البلاد إلى تدمير وتخريب كبيرين، أثّرا بشكل واضح على العملية التربوية برمّتها. وقد سعى المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية إلى خلق بيئة جديدة للتعلّم واكبت تطوير المناهج التربوية، حيث تم تأسيس منصّات

تربوية أسهمت في توفير التعليم في أي زمان ومكان وبأحدث التقانات المتوفّرة.

أدّت الحرب الشرسة التي عانتها الجمهورية العربية السورية إلى إحداث نزوح واسع لأعداد كبيرة من المواطنين داخل وخارج البلد، وأحدث هذا النزوح خللاً كبيراً في سير العملية التربوية حيث خرج الكثير من المتعلّمين من المدرسة، وانتقل الكثير من المتعلّمين من مناطقهم التي عانت ويلات الحرب إلى مناطق آمنة ما سبب اكتظاظاً كبيراً في مدارسها.

وكان من أولويات العمل الحكومي الاستمرار في العملية التعليمية تحت كافة الظروف، وتأثرت هذه العملية بشكل كبير نتيجة تعدد الجهات التي أعلنت نفسها مسؤولة على الحفاظ على الجيل من الضياع، لكن العمل الأساسي الذي قامت به وزارة التربية هو الذي حافظ على سويّة التعليم ونزاهته وديمقراطيته وتوفيره للجميع بغض النظر عن أية ظروف كانت. فمنذ بداية حالة الطوارئ في الجمهورية العربية السورية عام 2011 قامت المنظمات الدولية تحت مسمى قيادة العمليات الإنسانية بالدخول إلى سورية من عدة محاور إحداها بشكل رسمي مع وزارة التربية وغيرها عبر الحدود من تركيا ومن الأردن، وتم اعتماد نهج 'لكل سورية' في أيلول 2014 نتيجة لقرار مجلس الأمن رقم 2165، حيث تم الجمع بين العمليات المنفصلة التي تقوم بها المنظمات الدولية ضمن إطار واحد. ومع أن المجتمع الدولي أبدى في مؤتمر لندن الذي عقد عام 2016 التزامه بضمان توفير مسارات التعلّم لجميع الأطفال الذين تركوا المدرسة داخل وخارج سورية عبر طلب تمويل قيمته 1،4 مليار دولار سنوياً، إلا أن هذا الالتزام لم يحقق حتى اليوم أهدافه، ولو وضعت هذه الأموال في خدمة مشروع وطني تربوي استراتيجي متكامل لكانت سورية اليوم حققت كل ما لم تستطع تحقيقه في مجالات تحسين البيئة الصفيّة والوضع الاقتصادي للمعلّم وغيرها.

4- مقترحات البحث وتوصياته:

على الرغم من أن الجمهورية العربية السورية خطت خطوات جريئة في الاستمرار بالعملية التربوية واتجهت إلى مجالات إصلاح التعليم من تطوير للمناهج التربوية وتأمين مستلزمات التعليم في حالات الطوارئ، واستيعاب الأعداد الهائلة من الطلبة المهجّرين في مدارس غير مدارسهم، وتدريب المعلّمين والمدرسين، وتأمين حسن سير العملية الامتحانية، وترميم المدارس المتأثرة بالحرب وغيرها للحفاظ على الجيل من الضياع والتشرّد تحت وطأة الحرب، ولمواكبة متطلبات القرن في إصلاح التعليم، فلا يزال هناك الكثير من الأمور التي تستلزم إتخاذ إجراءات داعمة لعملية تطوير المناهج التربوية منها

تحسين جودة العملية التربوية كاملة عبر أنظمة ضمان الجودة المتكاملة Integrated Quality Assurance Systems، بما في ذلك رفع مستوى أساليب التعليم والتعلّم، وإعادة تأهيل المعلمين والموجهين وتدريبهم، وتوافر تقانات المعلومات واستخدامها بكفاءة في المدارس، كما يستلزم مراجعة أنظمة التقييم والامتحانات وتحديثها، وتطوير نظام التوجيه والإرشاد ليرتقي إلى مهمة تعزيز أهمية التعليم الثانوي في تغيير سوق العمل وخيارات التعليم العالي. وينبغي في هذا السياق إيلاء اهتمام خاص لتطوير نظام الإدارة المدرسية المتكامل Integrated School Management System المبني على توفير مستلزمات التعلّم الادارية والمجتمعية والعلمية والفنية والمهارية، وكذلك ترقية نظام التقييم والامتحان ليوجّه كل متعلّم نحو مستقبل مهني له وفقاً لمهاراته وطموحاته وإمكاناته وفرص سوق العمل المتاحة له. إلى جانب ذلك تعزيز أنظمة التقييم والامتحانات في نهاية العام الدراسي للسماح بإجراء تقييم أكثر فعالية، يعكس المستوى العلمي والإنساني المتوقّع وفق المعايير الناتجة عن تحسين جودة التعليم، وتحسين القدرات التربوية، وتطوير منهجيات التعلّم(EU، 2018).

5- المراجع:

- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص 377.
- محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1999،ص 118.
- EU (2018): Public Finance and secondary education reform in Syria، https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/aap-budget-management-education-syria-af-2008_en_0.pdf.
- Lopez، S.J (2009). “The principles of strengths-based education” (PDF). Journal of College and Character. X: 1–6.
- Passarelli، A. (2010). “A strengths-based approach to outdoor and adventure education: Possibilities for personal growth”. Journal of Experiential Education. 33: 120–135.
- Rawana، E. P. & Brownlee، K. (2009). “Making the possible probable: A strength-based assessment and intervention framework for clinical work

with parents، children and adolescents.” Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services، 90، 255-260.

– Resiliency Initiatives (2011). “Embracing a strength-based perspective and practice in education”. The California School Psychologist. 9: 1–24.

– Rousseau، J.-J. (2012) Du contrat social. Flammarion. 1ère édition ، Paris،1762.

– ROUSSEAU، J.-J.، La Nouvelle Héloïse ، Amsterdam، 1761، rééd. in Œuvres complètes ، t. II، B. Gagnebin et M. Raymond éd.، coll. La Pléiade، Gallimard، 1961.

المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وعلاقته بتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلّمين من وجهة نظر المعلمين

د. ناديا الغزولي

مديرة تحرير المجلة التربويّة الإلكترونيّة السوريّة

The Relationship Between the Developed Curriculum for the History Subject and the Development of the Historical Thinking Skills of the Learners from the Teacher 's point of View

Dr. Nadia Al Ghazoli

Editorial Director of the Syrian Electronic Educational journal

E-mail:d.jinan.gzoli@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلّمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات المادة وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة التدريسيّة والمؤهل العلميّ، واتباع دورات تدريبيّة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ وأداته استبانة، وتكوّنت العيّنة من (63) مدرّساً ومدرّسة اختارتهم الباحثة بالطريقة العشوائيّة البسيطة. وبيّنت نتائج الدراسة أنّ المنهاج المطوّر لمادة التاريخ ينمّي مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين بدرجة عالية، كما أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ ولصالح فئة الدراسات العليا، في حين لم توجد فروقاً تعزى إلى بقية المتغيرات.

ABSTRACT

The study aimed to identify the relationship between the developed curriculum for the history subject and the development of the historical thinking skills of the learners from the viewpoint of the subject's teachers according to the variables of gender، teaching experience and academic qualification، and following training courses. The researcher used the descriptive and analytical method and its tool، a questionnaire، and the sample consisted of (63) male and female teachers selected by the researcher using a simple random method. The results of the study showed that the developed curriculum for the history subject develops the historical thinking skills of learners to a high degree، and there are statistically significant differences between the averages of the scores of the respondents of the research sample regarding the ability of the curriculum to develop the skills of historical thinking among the learners due to the scientific qualification variable and in favor of the postgraduate category، While there were no differences attributed to the rest of the variables.

1- مقدمة:

يعتمد التعليم في القرن الواحد والعشرين على رفع قدرة المتعلمين لإجراء الفحص الموضوعيّ للأحداث والقضايا التاريخيّة المحليّة والعالميّة، من خلال التمييز بين الحقائق، وبين الحقائق والآراء، وإيجاد علاقات بين الأحداث التاريخيّة، وإصدار الأحكام، والوصول إلى استنتاجات ومبادئ تفيدهم في الحياة.

لقد أكّدت الاتجاهات التربويّة الحديثة أهمّيّة تعلّم التاريخ لأنه يؤدي دوراً حاسماً في تطوير فهم المتعلمين بفهمهم للتاريخ من وجهة نظر شخصيّة ووطنيّة ودوليّة، فالتاريخ أداة تمكّن المتعلّم من ممارسة أسلوب البحث التاريخيّ، والرجوع إلى المصادر الأصليّة والأدلة التاريخيّة، ومساعدته على التفكير بشكل نقديّ حول طبيعة المعرفة التاريخيّة، وهو أمر ضروري لاتخاذ موقف إيجابيّ من الماضي، من هنا كان الاهتمام بتنمية التفكير عامّة والتفكير التاريخيّ خاصة.

2- مشكلة البحث:

لا يمكن الاعتماد على معرفة الحقائق لدراسة التاريخ، لأن قراءة التاريخ تتطلب التفسير والتحليل للأدلة التاريخيّة، لذلك تحدّد الباحثة مشكلة البحث الحالي في استقصاء العلاقة بين المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات مادة التاريخ.

3- أهمية البحث:

ترتكز المناهج في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعيّ على بناء قدرات المتعلّمين ليتمتعوا بكفاءات القرن الواحد والعشرين التي تمثل محاور رئيسة لمهارات التفكير التاريخيّ، لذلك تتجلّى أهميّة البحث في النقاط الآتية:

1. تعريف المدرّسين والمدرّسات بمهارات التفكير التاريخيّ الواجب تنميتها لدى المتعلمين.
2. توضيح العلاقة القائمة بين المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين.

4- هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات المادة.

5- سؤال البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

إلى أية درجة استطاع المنهاج المطوّر لمادة التاريخ أن ينمّي مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات المادة؟

6- متغيرات البحث:

يعالج البحث العلاقة بين المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات المادة وفقاً لأربعة متغيرات هي (الجنس والخبرة التدريسيّة والمؤهل العلميّ واتباع الدورات التدريبيّة).

7- فرضيات البحث:

قامت الباحثة باختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05).

7-1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر الجنس (مُدرّس، مُدرّسة).

7-2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر الخبرة التدريسيّة.

7-3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي.

4-7 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تُعزى إلى متغيّر اتباع دورات تدريبية.

8- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه «يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة» (ملحم، 2007، ص370).

9- حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يأتي:

9-1 - حدود زمنية: تمّ تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م.

9-2 - حدود مكانية: مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية، ومدارس مرحلة التعليم الثانوي الأدبيّ، في مدينة دمشق.

9-3 - حدود موضوعية: تناول البحث العلاقة بين المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات المادة.

10- التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

10-1 - مهارات التفكير التاريخيّ

تُعرّف الباحثة إجرئياً مهارات التفكير التاريخيّ بأنها: جملة من المهارات تتضمن كلّ من مهارات الفهم التاريخيّ، والتفكير الزمنيّ، والتفكير المكانيّ، والتفسير التاريخيّ، والتحليل التاريخيّ، والتقصيّ والبحث التاريخيّ، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرار، التي تساعد المتعلمين على الفهم الجيد للتاريخ من خلال تجاوزهم للحقائق التاريخيّة التي تتضمنها الكتب المدرسيّة، وقراءتهم التاريخ بشكل مختلف عمّن كتبه، والوصول إلى وجهات نظر صحيحة من خلال التحليلات والتفسيرات والتوضيحات والوصول إلى نتائج، والتأمل في أحداث الماضي والربط بينها وبين الحاضر، والحكم لها أو عليها، واكتشاف آثارها.

2-10 - المنهاج المطوّر لمادة التاريخ

تعرّفه الباحثة إجرائياً من خلال مكوناته بأنه: المنهج الذي يهدف إلى إخراج متعلّم واعٍ يتمتّع بمهارات تمكّنه من التعايش مع محيطه، والانفتاح على الآخرين، والتقييم الموضوعيّ للفِكَر والآراء، وإبداء رأيه وإغنائه بالحجج والأدلة المنطقيّة، وتحليل الحقائق والسّعي للمعرفة والبحث، من خلال تقدّيم المادة المعرفيّة للمتعلم بشكل شائق وممتع تتحوّل من التلقين والحشو إلى اكتساب المعلومات، وتعزيز القيم وتنمية المهارات بشكل تلقائي وتتابعي يحفّز المتعلم إلى السّعي للتعلّم الذاتي والتعلّم مدى الحياة.

يتألف المنهج من موضوعات محدّدة، بهدف معرفة التفاعل بين التطورات الوطنية والمحلية والعربية والعالمية، وفهم أثرها عبر سياقات وفترات زمنية مختلفة من خلال الآثار الموجودة في سورية والوطن العربي والعالم.

11- الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث مبتدئة بالأحدث، وذلك على الشكل الآتي:

دراسة (الخالع، 2017) في مصر بعنوان «أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير في التاريخ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديّ».

هدف هذا البحث إلى قياس أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتكونت عينة البحث من مجموعتين، المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها باستخدام المدخل المنظومي والمجموعة الضابطة وتمّ التدريس لها بالطريقة المعتادة ثم تمّ اختبار مهارات التفكير التاريخي تطبيقياً قبلياً وبعدياً للمجموعتين. وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود أثر لاستخدام المدخل المنظومي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي.

دراسة كوجيل ووارينج (Cowgill & Waring، 2017) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان

“Historical Thinking: An Evaluation of Student and Teacher Ability to Analyze Sources”

"التفكير التاريخي: تقييم قدرة الطالب والمعلم على تحليل المصادر"

أجريت هذه الدراسة في مدرسة ثانوية في المنطقة الجنوبية الشرقية للولايات المتحدة الأمريكية. وهدفت إلى (تكرار جزئي لحلّ المشكلات التاريخية: دراسة للعملية المعرفية باستخدام الدليل التاريخي دراسة أجراها سام واينبورغ في عام 1991)، حيث سعت دراسة حل المشكلات التاريخية التي أجراها واينبورغ (1991) إلى المقارنة بين قدرة المؤرخين وطلبة المستوى الأعلى، حيث قاموا بتحليل ثماني وثائق مكتوبة وثلاث صور تتمحور حول معركة ليكسينغتون جرين. وطبقت الدراسة على (7) معلمي دراسات اجتماعية و(6) طلاب، وفي هذا الإصدار من الدراسة، سعى الباحثان إلى مقارنة المهارات التحليلية للمعلمين والطلبة بدلاً من مقارنة المؤرخين مع الطلبة، وتتعلق النتائج الرئيسة بحقيقة أن المعلمين والطلبة معاً يفتقرون إلى القدرة على الانخراط في الأنشطة المعقدة جداً المرتبطة بالتحقيق التاريخي واستخدام المصادر الأولية في التعرف على الماضي. وأوصى الباحثان بوجوب استخدام هذا النقص في القدرة على تحسين برامج التطوير المهني للمعلمين ومساعدتهم على تطوير المهارات اللازمة؛ ليس فقط للمشاركة في التقييم التاريخي بأنفسهم ولكن أيضاً لتطوير المهارات التي ستسمح لهم بتوجيه الطلبة للقيام بالشيء نفسه.

دراسة القوت (Al-qout، 2017) في المملكة العربية السعودية بعنوان

"Historical Research Skills Development in Light of a Training Program for Secondary Stage History Teachers"

" تنمية مهارات البحث التاريخي في ضوء برنامج تدريبي لمعلّمي التاريخ في المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث التاريخي بعد تحديد طبيعة مهارات البحث التاريخي التي يجب على معلّمي التاريخ إتقانها، وخاصة معلمي المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تحديد آراء المشرفين التربويين حول: إلى أي مدى ينبغي لمعلمي المدارس الثانوية اكتساب هذه المهارات؟ وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة وزعت على عينة الدراسة المكونة من (55) مشرفاً تربوياً من مشرفي التربية الاجتماعية بالرياض. وخلصت الدراسة إلى أن مهارات البحث التاريخي متوفرة بدرجة عالية لمعلّمي التاريخ باستثناء مهارة النقد الداخلي والخارجي التي كانت متوفرة بدرجة متوسطة. في ضوء ذلك، تم تصميم برنامج تدريبي لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية، والذي اعتمد على تنمية مهارات البحث التاريخي. وخلصت الدراسة إلى أهميّة تنمية المهارات البحثية التاريخية لمعلّمي التاريخ حتى يكتسب طلبة المراحل التعليمية المختلفة مهارات البحث العلمي،

بالإضافة إلى أهمية تعزيز مقرّر التاريخ بعدة صور تاريخية وخرائط زمنية ووثائق مختلفة التي يمكن للطالب استخدامها بالإضافة إلى الأنشطة القائمة على التحليل والتفسير.

دراسة (الفتلاوي، 2014) في مصر بعنوان "مهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين".

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين. ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث بلغ مجتمع البحث (159) تدريسياً لمادة التاريخ في الجامعة المستنصرية (كليه التربية) وجامعة بغداد (كلية التربية للعلوم الإنسانية/ ابن رشد، وكلية التربية للبنات). أما أداة البحث فقد استخدمت الباحثة استبانة تكونت من 5 مهارات رئيسية هي (مهارة الفهم التاريخي وكشف الحقيقة التاريخية، ومهارة التسلسل الزمني والمكاني للأحداث التاريخية، ومهارة استخدام منهج البحث التاريخي، ومهارة التفسير والتعليل التاريخي، ومهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار)، و40 مهارة فرعية. أظهرت النتائج أن المهارات المتحققة كانت بنسبة 70% وكانت أكثر مهارة متحققة هي (تحديد الأسباب المعلنة للحدث التاريخي) ونسبتها 71% وأقل مهارة متحققة (تكوين صورة متكاملة عن الحدث التاريخي) ونسبتها 33% وبعض المهارات الفرعية لم تحصل على تكرار مثل مهارة (يقارن الأحداث التاريخية عبر العصور) (يقيم آراء المؤرخين حول الماضي). وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها: 1) اهتمام التدريسيين بمهارات التفكير التاريخي بصورة أكثر وضرورة تأكيدها أثناء التدريس. 2) التأكيد على الاهتمام بالمهارات التي نالت درجات متوسطة أو مقبولة وضرورة ممارستها من قبل التدريسيين وضرورة ممارستها ليتم إتقانها من قبل الطلبة لأهميتها في دراسة وتدريس التاريخ. واقترحت الباحثة: 1) إجراء دراسات تقويمية للتعرف على مدى مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. 2) إجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر كلّ مهارة من مهارات التفكير التاريخي في تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو مادة التاريخ. 3) إجراء دراسات تهدف إلى تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة باستخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متعددة.

دراسة (الرحية، 2013) في سورية بعنوان "فاعلية برنامج تدريسي وفق استراتيجية سميث لتنمية مهارات التفكير التاريخي: دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف الأوّل الثانوي في محافظة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي مقترح وفق استراتيجية سميث في تنمية مهارات التفكير التاريخي لطلاب الصف الأوّل الثانوي في وحدة مختارة من كتاب التاريخ الخاص بالصف الأوّل الثانوي في الجمهورية العربية السورية، تكونت عينة الدراسة من 183 طالباً وطالبة من طلبة الصف الأوّل الثانوي في المدارس التابعة لمديرية التربية في محافظة اللاذقية، وتوزعت عينة الدراسة على أربع شعب في مدرستين تم اختيارهما قصدياً، تكونت المجموعة التجريبية من 92 طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة من 91 طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة اشتقت قائمة تتضمن مهارات التفكير التاريخي وتصميم اختبار لمهارات التفكير التاريخي موجه لعينة الدراسة، كما تم إعداد برنامج تدريسي وفق استراتيجية سميث. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: 1) وجود فرق دال إحصائياً في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب يعزى إلى طريقة التدريس في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. 2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي، يعزى لمتغير استراتيجية التدريس. 3) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي، يعزى لمتغير استراتيجية التدريس، وهذا الفرق لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لأن متوسطها أعلى. 4) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي، تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، وهذا الفرق لصالح درجات ذكور المجموعة التجريبية لأن متوسطها أعلى. 5) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إناث المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، وهذا الفرق لصالح درجات إناث المجموعة التجريبية لأن متوسطها أعلى. 6) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي تعزى لمتغير الجنس، وهذا الفرق لصالح درجات الإناث لأن متوسطها أعلى. 7) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي، تعزى لمتغير الجنس، وهذا الفرق لصالح درجات الإناث لأن متوسطها أعلى.

1-11 - التعليق على الدراسات السابقة

اهتمّت الدراسات السابقة جميعها بمادة التاريخ ومهارات التفكير التاريخي في دول مختلفة، حيث

تناولت كلّ من دراسات (الخالع، 2017) أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير في التاريخ، والقوت (Al-qout، 2017) تنمية مهارات البحث التاريخي في ضوء برنامج تدريبي لمعلّمي التاريخ في المرحلة الثانوية، و(الرحية، 2013) فاعلية برنامج تدريسي وفق استراتيجية سميث لتنمية مهارات التفكير التاريخي تجريبياً لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، أما دراسة (الفتلاوي، 2014) فقد هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين، في حين تناولت دراسة كوجيل ووارينج (Cowgill & Waring، 2017) التفكير التاريخي من خلال تقييم قدرة الطالب والمعلم على تحليل المصادر.

تتقاطع الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لمادة التاريخ ومهارات التفكير التاريخي، وتشترك إلى حد كبير مع دراسة (الفتلاوي، 2014) في هدف الدراسة ومنهجيتها وأداتها، ولكنها تختلف عنها في نوع المرحلة الدراسية ومكانها، عدا عن الفارق الزمني بين الدراستين والبالغ ست سنوات تقريباً.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة منهجياً وفي تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تضم مهارات التفكير التاريخي التي ينبغي أن ينمّيها المنهاج المطوّر لمادة التاريخ لدى المتعلّمين.

12- الإطار النظريّ:

12-1 - توظيف مهارات التفكير التاريخيّ:

التفكير التاريخيّ ليس مجرد حفظ واسترجاع للأحداث التاريخيّة ولطبيعة الصراعات والأزمات عبر العصور التاريخيّة، وإنما أسلوب يمكّن المتعلّمين من فهم وتحليل الأحداث التاريخيّة المحليّة والعالميّة، كما يساعدهم على إعمال عقولهم في هذه الأحداث مما يفيدهم في تكوين نظرة شاملة لها، ومن ثم ابتكار العديد من الحلول لها.

وقد استندت كتب مادة التاريخ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في تحديد مخرجات تعلّم مادة التاريخ على المعرفة ومهارات التفكير التاريخيّ والقيم والمواقف.

حُددت المعارف: من خلال اختيار المحتويات العلميّة لكلِّ مرحلةٍ دراسيّة.

حُددت المهارات: من خلال وضع مصفوفة لها تتضمن مهارة (التسلسل التاريخيّ، الإدراك التاريخيّ، التفسير التاريخيّ، التحليل التاريخيّ، التفكير الناقد، البحث والاستقصاء التاريخيّ، اتخاذ القرار وحلّ

المشكلات)، ومؤشرات الأداء التي تحققها وذلك بهدف وضوح تدرج المهارات خلال المراحل الدراسيّة، وعلى المتعلّمين توظيفها للوصول إلى:

- إجراء البحوث وتحديد المصادر والمعلومات ذات الصلة لمعالجة التساؤلات العامة.
- منهجيّة تحليل العوامل المختلفة، وتبني وجهات نظر متعددة وتفسيرات لبناء حجج صحيحة ومتوازنة ومقنعة.
- تقديم تفسيرات ذات مغزى عن الماضي من خلال الاعتماد بشكل مناسب على الأدلة والمصادر التاريخيّة بعد تحليلها.
- تطوير فهم دقيق لعلاقات السبب والنتيجة المعقدة.
- تحليل وتقييم آليات التغيير والاستمراريّة على مرّ الزمن.
- تصنيف الأحداث في فترات منفصلة لتقييم الأهمّيّة التاريخيّة.
- تحديد ومقارنة وتقييم وجهات نظر متعددة حول قضيّة تاريخيّة معينة.

والجديد في موضوع مهارات التفكير التاريخيّ دمجها بالمقررات الدراسيّة والتركيز عليها وتناولها بطريقة جديدة على شكل أنشطة تطبيقيّة، فكلما كان التفكير أكثر وضوحاً كان تأثيره أكبر على المتعلمين، فينمّي دمج تعلّم التفكير بمحتوى المواد التعليميّة قدرة المتعلم الذاتيّة على بناء المعارف بنفسه، والتوصل إلى طريقة التفكير الأفضل بالمادة الدراسيّة، وتعلّم المحتوى بشكل أعمق وأشمل، نتيجة السيطرة الواعية على التفكير، والقدرة على توظيف ما تعلّمه في مجالات مختلفة، وتنوع تطبيق المهارات يساعد على تطبيقها في مواقف حياتيّة.

2-12 - أُسس بناء كتب مادة التاريخ:

تساعد مهارات التفكير التاريخيّ المتعلمين على تطوير تفكيرهم حول التاريخ من خلال تطبيق الأُسس الأربعة لمادة التاريخ:

الأساس الأوّل الأهميّة التاريخيّة: وتعني طرح مجموعة أسئلة لتقديرِ أهمّيّةِ أمرٍ ما: ما مدى تأثيره؟ وهل كانتْ تأثيراتُه طويلةَ المدى؟ وما أهمّيّتُه في الماضي؟ وما أبرزُ المجالاتِ التي أثَّرَ فيها: اقتصاديّة – اجتماعيّة - ثقافيّة - سياسيّة؟ وكيفَ يرتبطُ بالوقتِ الحاضر؟

الأساس الثاني السبب والنتيجة: ويقصد به إدراكِ العواملِ المؤثّرة في الحدث التاريخيّ، وكيف يمكن أن ترتبط به عدّة نتائج؟ وإلى أيّ مدى يمكن أن ترتبط الأسباب بالنتائج؟ وتحديد نوع العلاقة بينهما، وبالتالي تحديد زمن تحوّل الأسباب إلى نتائج وبالعكس؛ أي إدراك التفاعل بين العوامل المختلفة التي

شكلت حدث ما، والنتائج والأسباب القصيرة والطويلة المدى.

الأساس الثالث الاستمرار والتغيير: ويتحقّق من خلال تحديدِ ما بقي على حالهِ، وما الذي تغيّر، والتمكُّن من إجراءِ المقاربة بين الماضي والحاضر، وإصدارِ حكمٍ حول استمرارِها أو تغيّرها، وصولاً إلى مواصلة التطوّر.

الأساس الرابع وجهة النظر التاريخيّة: يعدّ وسيلة لإعطاء الأحداث التاريخيّة الماضيّة معنى قريباً من الحقيقة، بالتعاطف مع كلّ الجهات الفاعلة بالحدث التاريخيّ، والتعرّف على الطرف الآخر ومعرفة قيمه وأفكاره ومعتقداته ومواقفه.

يعتمد هذا الأسلوب الجديد في عرض مادة التاريخ على العلاقة الوثيقة بين الحقائق التاريخيّة والتفكير التاريخيّ (التأمل في التاريخ)، فمعرفة حقائق التاريخ ليست كافية لتعلّم التاريخ، والتفكير التاريخيّ ليس بديلاً عن المعرفة التاريخيّة، فهذان الأمران مترابطان.

13- الإطار العملي للبحث:

13-1 - مجتمع البحث وعيّنته

تكوّن مجتمع البحث من جميع مدرّسي ومدرّسات مادة التاريخ في مدينة دمشق والبالغ عددهم (132) مدرّساً ومدرّسةً، وبلغت عيّنة البحث (63) مدرّساً ومدرّسةً أي بنسبة مئوية (48%) تقريباً، اختارتهم الباحثة بالطريقة العشوائيّة البسيطة. وقامت الباحثة بالتواصل مع عيّنة الدراسة إلكترونياً وبالتالي الحصول على استجاباتهم عن طريق البريد الإلكتروني (الإيميل).

13-2 - أداة البحث

قامت الباحثة بإعداد استبانة أوليّة مكوّنة من (18) بنداً اشتملت على ما هدفت إليه النشاطات التعليمية المُصمّمة لتنمية مهارات التفكير التاريخي الموجودة في كتب مادة التاريخ، وللتأكّد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكّمين في مجال التخصّص بقصد الإفادة من ملاحظاتهم في تجويد الأداة، ثم قامت بعد ذلك بتعديل الأداة في ضوء ملاحظات المحكّمين وتكوّنت الأداة بصورتها النهائية من (15) بنداً.

وللتحقّق من ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام الطريقتين الآتيتين:

الطريقة الأولى، الثبات بالإعادة: من خلال تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (15) مدرّساً ومدرّسةً، ومن ثم إعادة تطبيق الأداة على العيّنة ذاتها بعد مرور أسبوعين تقريباً، ومن ثم إيجاد قيمة معامل الارتباط بين مرّتي التطبيق حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.80) وهي قيمة جيدة ومقبولة إحصائياً.

الطريقة الثانية، الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ: حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (.88) وهي قيمة جيدة ومقبولة إحصائياً.

مما سبق نلاحظ أنّ الأداة قد تمتّعت بخصائص سيكومترية جيدة وبالتالي يمكن الوثوق بنتائج تطبيقها على عيّنة البحث.

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي لاستخراج نتائج سؤال البحث وذلك على الشكل الآتي:

الجدول رقم (1) قيمة متوسط الترجيح والدرجة المناسبة له

قيمة متوسط الترجيح	درجة التنمية
1.66 – 1	منخفضة
2.53 – 1.67	متوسطة
3 – 2.54	عالية

3-13 - نتائج البحث

3-13 - 1 نتيجة سؤال البحث

للإجابة عن سؤال البحث ونصّه «إلى أية درجة استطاع المنهاج المطوّر لمادة التاريخ أن ينمّي مهارات التفكير التاريخي لدى المتعلمين من وجهة نظر مدرّسي ومدرّسات المادة؟» قامت الباحثة بعرض جدول المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة التي تبيّن التقدير الكلي لدرجة تمكّن المنهاج المطوّر لمادة التاريخ من تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التنمية من وجهة نظر عيّنة البحث

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التنمية
1	تساعد على توليد الأفكار.	2.25	.671	متوسطة
2	تهيئ فرصاً حقيقية للتفكير.	2.62	.490	عالية
3	تفتح آفاقاً واسعة أمام المتعلّمين للبحث والاستكشاف.	2.29	.580	متوسطة
4	تنعكس على شخصية المتعلّمين ليصبحوا واثقين من أنفسهم.	2.57	.499	عالية
5	تتيح فرصة الاستقلال بالتعلم.	2.54	.502	عالية
6	تفسح المجال لتطبيق التنمية المستدامة.	2.52	.503	عالية
7	تحقّق الحوار البناء بين المتعلمين.	2.25	.671	متوسطة
8	تساعد على ممارسة المواطنة الإيجابيّة.	2.30	.733	متوسطة
9	تزوّد المتعلّمين بالقدرة على التفكير النقديّ.	2.60	.493	عالية
10	تمكّن المتعلّمين من طرح الأسئلة.	2.40	.610	عالية
11	تساعد على التدقيق بين الأدلة والحجج.	2.52	.715	عالية
12	تطوّر قدرة المتعلمين في الحكم على الأشياء.	2.51	.504	عالية
13	تساعد على الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة.	2.52	.503	عالية
14	تزوّد المتعلمين بالأدوات اللازمة للإبداع والتميز.	2.32	.714	متوسطة
15	تُحوّل منهاج مادة التاريخ من منهاج يتسم بالجمود والتعقيد، إلى منهاج يتسم بالمرونة.	2.60	.493	عالية
	التقدير الكلي لدرجة التنمية	2.45	0.578	عالية

نلاحظ من الجدول السابق أنّ البنود (1، 3، 7، 8، 14) قد تحققت بدرجة متوسطة، أما بقية البنود فقد تحقّقت بدرجة عالية، أما التقدير الكلي لدرجة التنمية من وجهة نظر أفراد عيّنة البحث فقد جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي قدره (2.45) وانحراف معياري قدره (0.578) وهذه النتيجة تدلّ على أنّ المنهاج المطوّر لمادة التاريخ ينمّي مهارات التفكير التاريخي لدى المتعلمين بدرجة عالية.

3-13 - 2 اختبار فرضيات البحث

لاختبار الفرضية الأولى ونصّها «لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر الجنس (مُدرّس، مُدرّسة)» قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحلّلت البيانات وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (3) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة من الجنسين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
ذكور	20	36.10	2.174	-1.520	.134	لا توجد فروق دالة
إناث	43	37.16	3.295			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عيّنة الدراسة. وبناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية. وهذا يشير إلى أنّ تقديرات أفراد عيّنة الدراسة (من الجنسين) متقاربة وأنّ الفروق بينهما ليست ذات دلالة إحصائية.

لاختبار الفرضية الثانية ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر الخبرة التدريسية» قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحلّلت البيانات وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (4) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
من1 إلى 10سنوات	30	36.33	2.123	-1.273	.209	لا توجد فروق دالة
أكثر من 10 سنوات	33	37.27	3.608			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عيّنة الدراسة. وبناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية. وربما يعود ذلك إلى اتفاق أفراد عيّنة البحث في فئتي متغير الخبرة التدريسية حول أهمية المنهاج المطوّر لمادة التاريخ ودوره في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى المتعلمين.

لاختبار الفرضية الثالثة ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي» قامت الباحثة بحساب قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (5) يوضّح نتيجة اختبار One way Anova لدرجات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

اختبار Anova	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	54.769	2	27.384	3.245	.046
ضمن المجموعات	506.311	60	8.439		
الكلي	561.079	62			

نلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة F بلغت (3.245) وبمستوى دلالة (.046) وهذا المستوى أصغر من قيمة مستوى الدلالة (.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه توجد فروق دالة ولمعرفة هذه الفروق لصالح أية فئة قامت الباحثة بتطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (6) يوضّح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	اختلاف المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
إجازة	دبلوم	.716	.802	.674	-1.30	2.73
	دراسات عليا	-2.984	1.382	.106	-6.45	.48
دبلوم	إجازة	-.716	.802	.674	-2.73	1.30
	دراسات عليا	3.700*-	1.452	046	7.35	-.05
دراسات عليا	إجازة	2.984	1.382	.106	-.48	6.45
	دبلوم	3.700*	1.452	046.	. 05	7.35

*The mean difference is significant at the .05 level.

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ وهذه الفروق لصالح فئة الدراسات العليا مقابل فئة الدبلوم. وربما يعود ذلك إلى أنّ مدرّسي ومدرّسات مادة التاريخ من حملة شهادة الدراسات العليا هم أكثر قدرة من غيرهم على تفهّم محتوى المنهاج المطوّر لمادة التاريخ وأسس بنائه وطرائق تصميم أنشطته التعليمية بما يحقّق تنمية التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين.

لاختبار الفرضية الرابعة ونصّها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث بخصوص قدرة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين تعزى إلى متغيّر اتباع الدورات التدريبية» قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحلّلت البيانات وكانت النتائج على الشكل الآتي:

الجدول رقم (7) يوضّح نتيجة اختبار (T-test) لدرجات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير اتباع دورات تدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة Sig	الدلالة
من1 إلى 3 دورات	52	36.67	2.975	-.872	.387	لا توجد فروق دالة
أكثر من 3 دورات	11	37.55	3.205			

يتّضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عيّنة الدراسة. وبناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية، أي أنّه ما من تأثير لمتغير اتباع الدورات التدريبية على استجابات أفراد عيّنة البحث. وربما يعود ذلك إلى اتفاق أفراد عيّنة البحث في فئتي متغير الدورات التدريبية حول أهميّة المنهاج المطوّر لمادة التاريخ ودوره في تنمية مهارات التفكير التاريخيّ لدى المتعلمين.

14- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الباحثة؛ فإنها تقدّم المقترحات الآتية:

1. إعادة النظر في تصميم الأنشطة التعليمية للمنهاج المطوّر لمادة التاريخ بما يساعد المتعلمين على

توليد الأفكار، ويفتح آفاقاً واسعة أمامهم للبحث والاستكشاف، ويحقّق الحوار البنّاء بينهم، ويساعد على ممارسة المواطنة الإيجابيّة، بالإضافة إلى تزويدهم بالأدوات اللازمة للإبداع والتميّز.

2. عدم الاقتصار على السرد التاريخيّ للأحداث، وتقديم وجهة نظر أحادية، بل يجب تضمين المناهج الوثائق من منشورات وخطابات بالإضافة إلى المصادر الأصلية.

3. عدم الاقتصار على الطرائق التقليديّة في تدريس التاريخ، بل يجب استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة تقوم على توظيف المتاح من الوثائق والمصادر الأصلية والأدلة التاريخية والمكتشفات الحديثة.

15- المراجع:

المراجع باللغة العربية

- البحيري، زكي. (2010). تقويم المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- تركو، محمد. (2016). قيم المواطنة الواجب توافرها في مناهج كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج14، ع1.
- الخالع، مها عزيز عبد المقصود. (2017). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير في التاريخ لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أطروحة (ماجستير) قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- خريشة، علي. (2004). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، السنة التاسعة عشر، العدد (21).
- الدسوقي، حنان. (2012). فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التاريخي والميل إلى المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الرحية، هناء محمود. (2013). فاعلية برنامج تدريسي وفق استراتيجية سميث لتنمية مهارات التفكير التاريخي: دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة اللاذقية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عثمان، حسن. (2010). منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعارف، ط 10.

– الفتلاوي، زينب صالح حسن. (2014). مهارات التفكير التاريخي اللازمة لطلبة أقسام التاريخ في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين، رسالة ماجستير طرائق تدريس الاجتماعيات، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، العراق. بغداد.

– الفجال، سعاد سيد محمد. (2012). فاعلية استخدام مهارات البحث التاريخي في تنمية دافعية المتعلمين وميلهم نحو مادة التاريخ في المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، عدد 44.

– مجموعة من المختصين. (2018). قضايا تاريخية الصف الثاني الثانويّ الأدبيّ، الجمهورية العربية السورية، مركز تطوير المناهج التربوية، ط1.

– ملحم، سامي محمد. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط4، عمّان، الأردن.

المراجع باللغة الإنكليزية

– Al-qout، Ghada Ahmed. (2017). Historical Research Skills Development in Light of a Training Program for Secondary Stage History Teachers، Journal of Education and Practice، ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) www.iiste.org، Vol.8، No.10، 2017.

– Cowgill، Daniel Armond & Waring، Scott M. (2017). Historical Thinking: An Evaluation of Student and Teacher Ability to Analyze Sources، Journal of Social Studies Education Research، ISSN: 1309-9108، 2017: 8(1)، 115-145. www.jsser.org

– Ministry of Education. (2016). HISTORY SYLLABUS PRE-University H 1، Curriculum Planning and Development Division، SINGAPORE.

– The Ontario Curriculum. (2013). Social Studies Grades 1 to 6، History and Geography Grades 7 and 8، Ontario.

فاعليـة التعليـم الإلكترونـي فـي تلبيـة الاحتياجـات التعليميـة للتلاميـذ فـي ظـل الأزمـات الناتجـة عـن فيـروس كورونـا من وجهة نظر المعلمين
دراسة ميدانية في محافظة دمشق

د. فداء محمود سودان
أمين تحرير المجلة التربوية الإلكترونية السورية

The effectiveness of e-learning in meeting the educational needs of students in light of the crises resulting from the Corona virus from the teachers point of view
A field study in Damascus governorate

Dr. Fidaa Mahmoud Sudan
Journal Editor of the Syrian Electronic Educational journal

E-mail:sudanfidaa@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث استبانة إلكترونية طبقت على عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي من (1-6) بلغ عددهم 672 معلماً ومعلمةً ممن أجابوا على الاستبانة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة فيما يتعلق بقدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة، وذلك بين:
  - المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة (5-10 سنوات) في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية ما عدا محور التقييم، وجاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
  - المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). وهي لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر في معظم محاور الاستبانة والدرجة الكلية ما عدا محور التقييم فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

في نهاية البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات العامة المتعلقة بضرورة التخطيط العلمي المنظم وبالإجراءات ومراعاة تنوع البيئات التعليمية. وتوصيات خاصة بالمعلمين بضرورة وضوح المعلومات المقدمة للتلاميذ والتأكد من فهمهم الواضح لها.

ABSTRACT

The research aimed to identify the effectiveness of e-learning in meeting the educational needs of students in light of the crises resulting from the Corona virus from the teachers point of view. To achieve the goal of the research، the researcher used an electronic questionnaire that was applied to a sample of primary education teachers from (1-6). the number of those who answered the questionnaire reached 672 of teachers. The research reached the following results:

- There are statistically significant differences between the averages of the responses of the individuals in the research sample to the questionnaire related the ability of e-learning to meet the educational needs of students in light of the educational crises resulting from the Corona virus due to the variable of experience، between:
  - Teachers with experience (less than 5 years) and teachers with experience between (5-10 years) in all axes of the questionnaire and the total score except for the evaluation axis، and the differences came in favor of teachers with experience (less than 5 years) with a greater arithmetic mean.
  - Experienced teachers (less than 5 years)، and teachers with experience (10 years or more) in all areas of the questionnaire and the total score، the differences came in favor of experienced teachers (less than 5 years) with the greatest arithmetic mean.
- There are statistically significant differences between the average responses of the members of the research sample to identify the ability of e-learning to meet the educational needs of students in light of the educational crises resulting from the Corona virus due to the gender variable (male، female). It is in favor of females with the greatest arithmetic mean in most of the axes of the questionnaire and the total score except for the evaluation axis، the differences were in favor of males.

At the end of the research، the researcher presented a set of general recommendations and proposals related to the necessity of organized scientific planning and procedures and taking into account the diversity of educational environments. And recommendations for teachers to clarify the information provided to students and ensuring their clear understanding of it.

1- مقدمة:

منذ أن بدأت الأنظمة التعليمية الحديثة ومدارسها المتنوعة بتنظيم العملية التربوية والتعليمية، كان لتلبية احتياجات المتعلمين دور في بنيتها الفكرية والعلمية والتقنية؛ انطلاقاً من أن ارتباط التعليم باحتياجات التلاميذ يساعد على شد انتباههم، ويوفر لهم بيئة تعليمية آمنة وممتعة تجعل الخبرات الحسية للتلاميذ تنتقل إلى خبرات مثيرة ونشطة ملبية لاحتياجاتهم ومتطلبات نموهم وتوفر لهم الوقت الكافي للتعلم. (السعدي، 2018، 1).

على مدار النصف القرن الماضي، شهد العالم أعداداً متزايدة من الأزمات المختلفة سواءً الناجمة عن النزاعات، أو عن الكوارث الطبيعية، وآخرها في الوقت الحالي الأزمات الناجمة عن الأوبئة متمثلةً بما يشهده العالم حالياً بفيروس كورونا. والأسوأ من ذلك كله نجد أن العديد من هذه الأزمات يمتد لفترة طويلة الأمد، لتشمل بذلك أعمار الطفولة بأكملها، وتظل مستمرة لأجيال تالية تتعطل فيها أنشطة الحياة اليومية، وتعطل نتيجةً لها أمور تعد أساسية في تربية الجيل، ومن هذه الأمور الأساسية مسألة التربية والتعليم. فحين تعطِّل الدراسة، فإنها لا تقوِّض رفاه الأطفال في الوقت الحالي فحسب، وإنما تضع مستقبلهم أيضاً ومستقبل مجتمعاتهم موضع الخطر(اليونيسف،2012،1).

في ظل ما نشهده من أزمات نتجت عن فيروس كورونا، كثر الحديث في وقتنا الحالي عن استخدام التعليم من بعد؛ لمواصلة مسيرة التربية والتعليم، ويأتي هذا الحديث نتيجة خوض البشرية معركةً شرسةً ضد كائن مجهري فرض تأثيره على جميع مناحي حياتنا، الأمر الذي اضطر صانعو القرار على اتخاذ القرار الأصعب بمنع التجمعات واللقاءات، وتُعد المؤسسات التعليمية أحد أكبر التجمعات في عالمنا المعاصر، مما حدا بالدول العالمية إيقاف عمل المؤسسات التعليمية المختلفة، مثل: رياض الأطفال، والمدارس (العامة والخاصة) والجامعات، ودور الرعاية وغيرها تفادياً لحدوث أية نتائج قد تسهم في تفاقم الوضع في حال استمرت هذه المؤسسات في العمل، حتى وإن لجأت إلى استخدام كافة سبل الوقاية والسلامة الصحية.

ففي وقت الأزمات (خاصة أزمة كورونا) يختلف عنه في الأوقات العادية، لأن الأزمة تفرض على المسؤولين اتخاذ خطوات صعبة في وقت محدد، وفي ظل ظروف معقدة، لا تعطينا المزيد من الوقت، في حالة إغلاق مؤسساتنا التعليمية، والبحث عن حلول تُمكننا من خلالها من الخروج بأقل الخسائر، أو بتجنب الأسوأ في أقل تقدير، فمنظمة اليونيسكو تشير إلى أن حوالي (850) مليون طالب جامعي

ومدرسي على الأقل محرومون من مواصلة تعليمهم بسبب هذه الأزمة الحالية، والأرقام مرشحة للزيادة مع انتشار المرض واتساع رقعته وتأثيره على العالم.(أبو سارة، 2020، 1). وعند محاولتنا البحث عن حلول للأزمة، التي أدت إلى توقف الحياة التعليمية في مؤسساتنا العلمية على اختلاف مراحلها، سيقودنا التفكير مباشرةً نحو التعليم من بعد، والذي يستند بالأساس على استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية؛ للتغلب على هذه الأزمة، ويعود السبب إلى ما تقدمه التكنولوجيا الرقمية الحديثة من الميزات التي جعلتها تتصدر أي تفكير في استمرار العملية التعليمية في أزمة كورونا، مثل: إمكانية استخدام أدواتها بسهولة وفي مختلف الأماكن، شريطة توافر الإمكانات اللازمة لها، والتي تسمح بهذا الاستخدام بسهولة ويسر، بالإضافة إلى تنوع التطبيقات التي تقدمها، ودعمها لأنواع مختلفة من المحتوى الرقمي، وقدرتها العالية على التواصل والاتصال، بالإضافة إلى محاكاتها لبيئات التعليم الواقعية (الصفوف الافتراضية) .

2- مشكلة البحث:

لم يكن يتصور أي من التلاميذ والمعلمين أو حتى أولياء الأمور أن يصبح التعليم من بعد الذي لم يكن إلى وقت قريب شائعاً أو مفضلاً لدى كثيرين في العالم جزءاً أساسياً من حياتهم اليومية.

إلا أن خطر انتشار فيروس كورونا قد أدى إلى إغلاق المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم، وكانت الجمهورية العربية السورية كغيرها من الدول التي اتخذت هذا القرار، كإجراء وقائي لحماية التلاميذ والمعلمين من خطر الإصابة بالفيروس. ولجأت وزارة التربية إلى البث التلفزيوني، والمنصات الإلكترونية، بالإضافة إلى ما تقوم به المدارس (الرسمية والخاصة) من أساليب تمثلت في اللجوء إلى تقنية «التعليم من بعد» عبر مواقع تعليمية على شبكة الإنترنت، وتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، كخطوة ضرورية لا بد منها لاستمرار مسيرة التعليم وتعويض الفاقد التعليمي نتيجة الانقطاع عن الدوام المدرسي رغم كل الظروف الحالية. وسعت العديد من المؤتمرات إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع سواء عبر دراسات عديدةُ قُدمت، أو أبحاث حاولت ايجاد حل لهذه الازمات التعليمية التي نتجت عن فيروس كورونا، كان من بينها المؤتمر الذي عقد في جامعة ولاية كريفي ريه التربوية، أوكرانيا وذلك في الفترة الممتدة ما بين (13-15 مايو 2020). حيث استعرض نتائج هذا الحدث الخطير المتمثل بفيروس كورونا، ومستقبله، والآثار السلبية التي سيتركها في العملية التعليمية. و(المؤتمر الدولي حول التاريخ والنظرية ومنهجية التعليم، 2020). والسعي لضرورة إعادة تأهيل المنظومات التربوية في العالم لتصبح قادرة على مجابهة التحديات المستقبلية، والتكيف مع الأزمات وحالات الطوارئ، وذلك من خلال تطوير البنى التحتية، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة بغية إيجاد الحلول اللازمة لمعضلة الفاقد التعليمي، الذي تصل نسبته في الظروف العادية إلى 30%، وهي نسبة مرجحة للارتفاع نتيجة تعطيل العملية التعليمية لتبلغ مدى يهدد جودة التعليم، وهو ما يستدعي التعامل مع هذا التحدي وفق منهج علمي رصين.(منظمة العالم الاسلامي للتربية والعلوم والثقافة، 2020).

لكنَ السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل تصل هذه الدروس إلى جميع التلاميذ في ظل وجود بعض الصعوبات اللوجستية التي تعد أساس نجاح هذا النوع من التعليم، المتمثلة بأن نسبةً لا بأس بها من التلاميذ غيرَ مجهزين بحواسيب، وأغلبهم يتابعون الدروس عبر الهواتف المحمولة، والارتباك الذي قد يحصل عند إرسال بعض الملفات التعليمية نتيجة ضعف شبكة الإنترنت الذي

يعد من العوامل المؤثرة التي يواجهها الغالبية منهم، فأغلبية التلاميذ اشتراكاتهم بالإنترنت على الهواتف محدودة، بالإضافة إلى صعوبات تربوية هامة لا يمكن تجاهلها، والتي تتعلق بالتأكد من أن التلاميذ متواجدون ذهنياً بسبب التواصل عن بعد، فهناك عوامل مهمة في العملية التعليمية لا يمكن تجاهلها غير موجودة في التعليم من بعد مثل (التواصل، والحركة، والوجود الجسدي للتلميذ، والتركيز والمشاركة... وغيرها). وكلها تعد ضرورية وهامة لنجاح العملية التعليمية. ومن هنا فإن الباحث أحس بضرورة التطرق لهذا الموضوع عبر إجراء هذا البحث لما له من أهمية كبيرة رغم المعوقات نتيجة الظروف التي يمر بها بلدنا الحبيب، فهل ننجح فعلاً في إنقاذ التعليم من فيروس كورونا عبر الإنترنت؟ وهل يعد التعليم الإلكتروني بديلاً عن التعليم المباشر؟ كلها أسئلة تتبادر لدى الغالبية الكثيرة من التلاميذ وأولياء أمورهم والمعلمين بالإضافة إلى صانعي القرار، وبالتالي فإن الباحث يحدد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: ما فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين؟

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في الآتي:

3-1 - يعد استجابةً للظروف الحالية الطارئة التي نمر بها الآن، ولما ينادي به الباحثون والقادة التربويون في مجال إدارة الأزمات التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى إليها.

3-2 - قد يوفر مادة علمية يمكن أن تساعد الباحثين والعاملين في مجال إدارة الأزمات التعليمية، إذ يعد هذا البحث من أوائل البحوث التي تحاول تسليط الضوء على الواقع الحالي الذي نمر به في ظل انتشار فيروس كورونا، ويتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في إتاحة الفرصة للمساعدة في إيجاد خطط علاجية للحد من تفاقم المشكلات التعليمية التي قد تنتج عن هذه الظروف الطارئة بناء على إجابات أفراد العينة على أداة البحث، وفي كيفية التعامل مع مثل هذه الأزمات التي تعترض سير العملية التربوية والتعليمية بشكل علمي وتربوي مدروس للتقليل قدر الإمكان من نتائجها السلبية عبر توفير مجموعة من البدائل التي يمكن أن تعوض ما قد يفقده التلاميذ في فترات الانقطاع الدراسي.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الآتي:

4 - 1 - تعرف مفهوم الأزمات التعليمية.

4 - 2 - تعرف فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين.

4 - 3 - تقديم مجموعة من المقترحات لإدارة الأزمات التعليمية انطلاقاً من نتائج البحث، وبالاستناد لواقع الظروف الحالية الطارئة التي نتعرض لها في الجمهورية العربية السورية في ظل أزمة فيروس كورونا.

5- أسئلة البحث:

5 - 1 - ما الأزمات التعليمية؟

5 - 2 - ما فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين؟

5 - 3 - ما المقترحات لإدارة الأزمات التعليمية في ظل الظروف الطارئة الناتجة عن فيروس كورونا؟

6- متغيرات البحث:

6 - 1 - المتغيرات المستقلة: سنوات الخبرة، الجنس: (ذكر، أنثى)

6 - 2 - المتغيرات التابعة: آراء المعلمين أفراد عينة البحث حول مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا.

7- فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة 0.05:

7 - 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة البحث حول قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة.

7 - 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة البحث حول قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

8- منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، فهو يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، كما أنه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد العلاقات والظروف الموجودة بين الوقائع.

9- حدود البحث:

9 - 1 - حدود بشرية: عينة من معلمي الحلقة الأولى مرحلة التعليم الأساسي من (1 حتى 6).

9 - 2 -حدود مكانية: محافظة دمشق.

9 - 3 -حدود زمانية: العام الدراسي 2020.

10- مصطلحات البحث:

10 - 1 -الفعاليةُ في التدريس :وهي أن تحقق المدرسة الأهدافَ المسطَّرة على المستوى:

المعرفي: المعلومات، القواعد، الأفكار.

السلوكي: الجوانب العملية والتطبيقية، والإنتاجات العملية، فلا بد أن ترتبط التربية بالعمل.

الوجداني والقيمي: الأخلاق، والتربية، وصفاء السريرة. (حنافي،2017،2).

10 - 2 - التعليم الإلكتروني: هو أحد التطبيقات المهمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي توفر بيئة جيدة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.(العتيبي، 2011، 3).

ويعرفه الباحث إجرائياً :بأنه تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت .

10 - 3 - الأزمة: هي خلل مفاجئ نتيجة لأوضاع غير مستقرة يترتب عليها تطورات غير متوقعة نتيجة عدم القدرة على احتوائها من قبل الأطراف المعنية وغالباً ما تكون بفعل الانسان.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة تأثيرات ناجمة عن الظروف التي نمر بها في الجمهورية

العربية السورية نتيجة الظروف الحالية المرتبطة بفيروس كورونا، وما قد ينتج عنها من خلل في أطراف العملية التعليمية (متعلم، معلم، منهاج، تقويم.)، وتقدّر بالدرجة الناتجة عن تطبيق الاستبيان.

10 - 4 - إدارة الأزمات: فن التعامل مع الأزمة من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات والتدابير في مرحلة ما قبل وقوع الأزمة، من خلال الاستعداد لمواجهتها عن طريق وضع الخطط، وإجراء الدراسات، والحصول على المعلومات من أجل الحد من الآثار المدمرة للأزمة، أو على الأقل حصرها في نطاقٍ ضيق، وكذلك اتخاذ التدابير اللازمة للقضاء على تلك الازمة أو تغيير مسارها لصالح المنظمة، في مرحلة ما بعد وقوع الأزمة (عبد المقصود،2012، 371).

10 - 5 - مرحلة التعليم الأساسي: هي المرحلة التي تبدأ من سن السادسة، وتقسم إلى حلقتين: حلقة أولى من الصف الأول إلى الصف السادس، والحلقة الثانية: من الصف السابع حتى الصف التاسع. (وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية، 2016، 11).

11- الإطار النظري:

11 - 1 - أهمية التعليم الإلكتروني:

11 - 1 - 1 - يعد التعليم الإلكتروني هو التعليم المتاح بمختلف الظروف ولمختلف الفئات، فالفرد المتلقي قادر على الولوج إلى الغرفة الصفية الافتراضية في أي وقت ومن أي مكان.

11 - 1 - 2 - يحفز وينمي الفرد المتلقي، فالمتلقي بهذا النوع من التعليم يعتمد على نفسه في كل الأمور فيحقق التعليم الإلكتروني هدفاً إضافياً ليصبح المتعلم أكثر فاعلية وتواصلاً ونشاطاً مع الأخرين.

11 - 1 - 3 - سرعة التوصل إلى المعلومة، وسهولة إيصالها للمتلقي بسبب الصور التوضيحية والفيديوهات والأشكال المتحركة التي تسهم في إيصال المعلومة سريعاً وبأقل جهد ووقت ممكن.

11 - 1 - 4 - يسهل التغذية الراجعة واسترجاع المعلومات في حال نسيها المتعلم أو أراد التأكد منها. (هبال،2016، 168).

من هنا نستنتج بأن التعليم الإلكتروني يعد توظيفاً للتقنية الرقمية والتكنولوجيا الحديثة خاصةً في ظلّ الظروف الحالية المتمثلة في انتشار الوباء العالمي (كورونا)، والتي أدت إلى شلل المؤسسات التعليمية في سورية والعالم، تباعاً لذلك صار ينبغي على مؤسساتنا التعليمية استكمال المسيرة التعليمية من خلال برامج التعليم الإلكتروني رغم أن الثقافة التعليمية لدى الغالبية بشكل عام قائمة على التعليم التقليدي، وبالتالي فإن الظروف الحالية جعلت هناك فرصة حقيقية لاختبار مدى نجاح استخدام تلك البرامج الإلكترونية في التعليم من بعد، مع العلم بأن كثيراً من الدول أصبحت تعتمد على التعليم الإلكتروني

عن بعد مع الإبقاء على الصفوف التقليدية، وذلك لغايات تطوير العملية التعليمية بكافة مراحلها، الأمر الذي يؤدي إلى إتاحة التعليم على مدار اليوم بواسطة أساليب وطرائق متنوعة لتقديم المحتوى التعليمي بعناصر مرئية ثابتة ومتحركة، وتأثيرات سمعية وبصرية، مما يجعل التعليم أكثر تشويقاً ومتعة، وبكفاءة أعلى وبجهد ووقت أقل.

11 - 2 - أهداف التعليم الإلكتروني:

إن النقلة التقنيّة الهائلة التي حدثت في مجال التعليم بسبب التعليم الإلكتروني، جعلت الكثيرين يتحدّثون عن النمو الهائل الذي لم تسبق ملاحظته في التعليم الإلكتروني، ولا سيما أن الإنترنت هو أساس هذا التحول، ليصبح بذلك التعليم الإلكتروني محوراً أساسياً ومهماً في عملية التعليم.

ويشير مفهوم التعليم الإلكتروني إلى تسخير التقنيات والوسائل التكنولوجية في التعليم من خلال الاعتماد عليها كأنظمة تعليمية متكاملة، وتبين أهداف التعليم الإلكتروني الرسالة التي جاء من أجلها، من خلال الاستفادة منه ذاتياً أو جماعياً باستخدام الأجهزة الإلكترونية المتاحة، مثل: الحاسوب والهاتف الذكي سواء في المدرسة أو في المنزل أو في أي مكان يستطيع التلميذ أن يمارس به عملية التعليم، وفيما يلي مجموعة من الأهداف للتعليم الإلكتروني التي يوردها الباحث بالآتي:

11 - 2 - 1 زيادة فاعلية كل من المعلم والمتعلم.

11 - 2 - 2 التغلب على مشاكل الأعداد الكثيرة في الفصول الدراسية .

11 - 2 - 3 تعويض النقص في بعض الكوادر العلمية المؤهلة .

11 - 2 - 4 توسيع نطاق العملية التربوية بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

11 - 2 - 5 دعم عملية التنمية المهنية للمعلمين والقيادات الإدارية.

11 - 2 - 6 الاستفادة من دوائر المعارف المتاحة على شبكة الإنترنت .

11 - 2 - 7 استخدام خدمات البريد الإلكتروني على مستوى العالم .

11 - 2 - 8 تدعيم مهارات التعليم الذاتي وتشجيع التعليم المستمر. (غنايم، 2006، 4).

11 - 3 - الأزمة التعليمية:

مشكلة أو حالة تواجه النظام التعليمي، وتحدث نتيجة لتراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي، أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام التعليمي يهدد بقاءه» (أحمد، 2002، 55). وهي: مشكلة أو حالة تواجه النظام التربوي، تستدعي اتخاذ قرار سريع لمواجهة التحدي الذي تمثله تلك المشكلة، غير أن الاستجابة الروتينية لمؤسسة الإدارة التربوية تجاه هذه المشكلة أو التحدي الذي تمثله المشكلة، تكون غير كافية، فتتحول المشكلة إلى أزمة

تتطلب تجديدات في المؤسسة الإدارية التربوية والأساليب الإدارية التي تتبعها تلك المؤسسة. (عنتور، 2012، 29).

11 - 4 - أسباب الأزمات التعليمية:

لا يمكن إرجاع الأزمات المدرسية إلى عامل واحد، ولكنها تأتي في الغالب نتيجة تفاعل عدد من العوامل المتزامنة والمتتالية، من دون أن ينفي ذلك تفاوت الأهمية النسبية لأحد العوامل أو بعضها دون الأخرى وفقاً لطبيعة الأزمة. وبشكل عام، يمكن إرجاع نشوء الأزمات المدرسية إلى نوعين من الأسباب:

- أسباب خارجة عن إرادة الإنسان مثل: الأزمات الطبيعية كالحرائق والسيول، أو الصحية كظهور مرض معد يربك المدرسة.
- أسباب ناتجة عن الأخطاء البشرية سواء من العاملين في المدرسة نظراً لضعف تأهيلهم وتدريبهم وسوء إدراكهم للأدوار التربوية المتوقعة منهم، أو من الطلاب نتيجة ما يقومون به من سلوكيات خاطئة كالتدخين والشغب والضرب والسرقة وتعاطي المخدرات وغيرها.

وترى ناهد عبدالله الموسى أن هناك مجموعة عوامل متعلقة بالإدارة المدرسية تساهم في نشوء الأزمات، أهمها:

- القصور في فهم كثير من مفاهيم الإدارة واتجاهاتها لدى كثير من المدراء والإداريين في المدرسة.
- انحصار دور المدراء في العمليات الإدارية الإجرائية، وعدم الاهتمام بالنواحي الفنية التي تحقق نقلة نوعية في الأداء.
- عدم فعالية أو تفعيل معظم السلطات والاختصاصات المنصوص عليها في اللوائح الخاصة بتنظيم عمل المدرسة.
- استغراق كثير من المدراء في العمل الإداري الروتيني مع عدم توافر برامج وقنوات كافية للتنمية المهنية.
- ضعف العلاقات والروابط المجتمعية للمدرسة، خصوصاً العلاقات مع المجتمع المحلي بتنظيماته ومؤسساته المختلفة.
- ضعف الصلاحيات الممنوحة للمدرسة في مجال تخطيط وتطوير العملية التعليمية بشكل عام.
- ضعف الوعي بأهمية دور الإدارة المدرسية في إدارة إمكانات المجتمع المدرسي، والدور الذي يمكن أن تقوم به في تهيئة المناخ الملائم لتحقيق التغيرات المستهدفة في سلوك الطلاب.(الموسى، 2006، 27)

11 - 5 - متطلبات نجاح إدارة الأزمات التعليمية:

11 - 5 - 1 الاستعداد الدائم لمواجهة الأزمات: عبر تطوير القدرات العملية لمنع الأزمات ووضع الخطط وإجراءات الوقاية منها وتدريب الأفراد على الأدوار المختلفة لهم في أثناء الأزمات.

11 - 5 - 2 التنسيق الفعال بين أعضاء فريق إدارة الأزمة.

11 - 5 - 3 التواجد المستمر في مكان الأزمة لأنه يؤدي إلى اكتمال أعضاء فريق الأزمة.

11 - 5 - 4 تفويض السلطة: فقد تضطر الأحداث إلى ضرورة اتخاذ القرارات المناسبة بشكل سريع دون الانتظار لحضور الشخص المسؤول الذي يقع هذا القرار ضمن اختصاصه.

11 - 5 - 5 عقد البرامج التدريبية وورش العمل في مجال إدارة الأزمات.

11 - 5 - 6 ضرورة وجود نظام فعال للإنذار المبكر في المؤسسات من أجل الوقاية من الأزمات.

11 - 5 - 7 تبسيط الإجراءات وتسهيلها وهذا يساعد على التلقائية في التعامل مع موقف الأزمة ومعالجته بسرعة.

11 - 5 - 8 غرفة عمليات إدارة الأزمة: مؤمنة ومجهزة بشكل كامل بوسائل الاتصال وصحية ومريحة. (الهدمي ومحمد، 2006،131).

11 - 5 - 9 إدراك أهمية الوقت: فالسرعة مطلوبة لاستيعاب الأزمة والتفكير في البدائل واتخاذ القرارات المناسبة. (العجمي، 2000،171).

11 - 5 - 10 التعامل مع الأزمة بمنهجية علمية وفق أربع وظائف أساسية: التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة والرقابة.

12- دراسات سابقة:

احتل التعليم الإلكتروني موضع الاهتمام من قبل الباحثين والتربويين في دراساتهم وأبحاثهم في ظل الثورة التكنولوجية، فيما يلي بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث فيما يتعلق بإدارة الأزمات، والتي أوردها الباحث بهدف الوقوف عند أهم الجوانب التي عالجتها، والنتائج التي توصلت إليها، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

12 - 1 - أجرى غنّام (2010) دراسة بعنوان: تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق.هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم

الأساسي في مدينة دمشق، ووضع تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي. استخدم الباحث ضمن أدوات الدراسة استبانة لرصد واقع الأزمات التي تتعرض لها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك واقع ممارسة مهام إدارة الأزمات التعليمية فيها. طبقت على عينة بلغ عدد أفرادها (70) مديراً من مديري مرحلة التعليم الأساسي و(212) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، و(43)موجهاً من الموجهين الاختصاصين في مديرية التربية في محافظة دمشق، بالإضافة إلى (47) معاون مدير.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج تمثلت بأن:

أكثر الأزمات شدة هي الأزمات المتعلقة بالإدارة المدرسية وأنَّ أكثر درجة ممارسة لمهام إدارة الأزمات هي مهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الأزمات، تلتها مهام التعامل مع الأزمات بعد حدوثها، ومن ثم مهام مواجهة الأزمات في أثناء حدوثها. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تقدير المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات

(عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل التربوي). ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسط إجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهام

إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات) عدد سنوات الخدمة، والجنس)، ووجود فروق دالّة إحصائياً تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي والتربوي) لصالح المدرسين من حملة شهادة الماجستير.

12 - 2 - كما أجرت جيورجي باسيليا& ديفيد كفافادزي (2020) دراسة بعنوان:

Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia.

الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت في المدارس خلال فيروس كورونا (COVID-19) في جورجيا.

هدفت الدراسة لمعرفة الآثار الناجمة عن تغير الوضع في التعليم العام في جورجيا في فترة

الكشف عن الإصابات بالفيروس التاجي (COVID-19). ومدى قدرة الدولة وسكانها على مواصلة العملية التعليمية في المدارس عن طريق التعليم من بعد عبر الإنترنت، واستعرضت مختلف المنصات المتاحة التي تم استخدامها بدعم من الحكومة، مثل (البوابة الإلكترونية)،و(TV School) و (Google Meet)و(منصة EduPage).

استخدمت الدراسة أداة تمثلت بدراسة حالة، حيث تم من خلالها تنفيذ النظام الأساسي لـ (Google Meet) للتعليم عبر الإنترنت بشكل خاص. على عينة بلغت (950) طالباً وطالبةً طبقت عليهم برامج التعليم الإلكتروني. توصلت الدراسة لنتائج أكدت نجاح الانتقال السريع إلى التعليم عبر الإنترنت حيث يمكن استخدام الخبرات التي تم اكتسابها من خلال هذه التجربة ونقلها والإفادة منها للبلدان الأخرى التي لم تستطع حتى الآن العثور على طرق الانتقال لمثل هذا النوع من التعليم.

12 - 3 - تعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال الاطلاع على هذه الدراسات بأنها تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث موضوع الدراسة، والمرحلة (التعليم الأساسي)، وتسليطها الضوء على الأزمات التعليمية (غنام، 2010) وخصوصاً الأزمة المتعلقة بانتشار فيروس كورونا، والآثار الناتجة عن هذا الانتشار والتي تمثلت بالإغلاق التام للمدارس والمؤسسات التعليمية، في حين نجد أن الدراسة التي يقوم بها الباحث تختلف عن هذه الدراسات في أمور من بينها العينة التي طبق عليها الاستبيان (عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي). وهذه الدراسة تعد من أولى الدراسات في هذا المجال، وللعينة المنتقاة أيضاً، وتنسجم مع الخطط التربوية التي تنادي بها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في سعيها المستمر لتلافي الآثار السلبية الناتجة عن هذا الوباء، والتقليل منها قدر الإمكان.

13- الطريقة والإجراءات:

13 - 1 - المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي من (1-6) في محافظة دمشق من هم داخل الملاك الرسمي والبالغ عددهم (4687) معلماً ومعلمةً، (291) ذكور، (4396) إناث، بحسب إحصائية الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019. وهو العام الذي طبق فيه البحث بشكل إلكتروني. حيث سحبت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. ويعتمد اختيار هذا النوع من العينات على المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي. أما عينة البحث فقد تكونت من (672) معلماً ومعلمةً لمرحلة التعليم الأساسي من (1-6) في محافظة دمشق. والجدولين الآتيين رقم (1) و(2) يبينان توزع أفراد عينة البحث حسب الجنس (ذكور، إناث)، وحسب سنوات الخبرة.

جدول(1) يبين توزع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور، إناث)

أنثى	558
ذكر	114

جدول(2) يبين توزع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

أقل من 5 سنوات	190
من 5 حتى 10 سنوات	206
10 سنوات فأكثر	276

13 - 2 - أداة البحث:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث التي لها علاقة بهذا البحث توصل الباحث إلى تصميم استبانة ليتم تطبيقها إلكترونياً، وذلك لاستطلاع آراء المعلمين حول مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا في المجالات الآتية: (الوسائل والتقنيات، المحتوى الإلكتروني، فاعلية التدريس، التفاعلية، التقييم).

13 - 3 - خطوات بناء الاستبانة:

13 - 3 - 1 تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى معرفة مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين أفراد عينة البحث.

13 - 3 - 2 إعداد الاستبانة: بعد مراجعة الدراسات السابقة، والاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات النظرية المتعلقة بهذا المجال، قام الباحث بإعداد استبانة بغرض معرفة فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين، وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً ذلك لتعذر تطبيقها في المدارس بسبب الظروف الراهنة لانتشار فيروس

كورونا وتعطيل المدارس، وكانت الاستبانة متضمنةً خمسة مجالات يتفرع عنها مجموعة من العبارات موضحة في الجدول الآتي:

جدول(3) مجالات الاستبانة

المجال	العبارات
الوسائل والتقنيات	4
المحتوى الإلكتروني	4
فاعلية التدريس	4
التفاعلية	4
التقييم	4

13 - 3 - 3 صدق الاستبانة:

13 - 3 - 3 - 1 الصدق الظاهري للاستبانة: للتأكد من صدق أداة البحث، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، لإبداء الرأي حول صلاحية كل عبارة ومناسبتها لكل محور، وبناءً على ما أبداه المحكمون من ملاحظات قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وصياغة الاستبانة بشكلها النهائي.

13 - 3 - 3 - 2 الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي: صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط بالتحقق من الاتساق بين العبارات، ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول(4): معاملات الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني	
1	.990**	1	.996**
2	.993**	2	.996**
3	.992**	3	.995**
4	.991**	4	.992**
المحور الثالث		المحور الرابع	
1	.980**	1	.992**
2	.977**	2	.983**
3	.986**	3	.979**
4	.991**	4	.982**
المحور الخامس			
1	.988**		
2	.996**		
3	.993**		
4	.994**		

**دال عند مستوى دلالة 0.01

يبين الجدول السابق وجود ارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01. ما يشير إلى صدق الأداة.

13 - 3 - 4 ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين (التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ)، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات للاستبانة:

جدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)،وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحاور الفرعية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور الأول	0.764	0.702
المحور الثاني	0.816	0.835
المحور الثالث	0.728	0.759
المحور الرابع	0.873	0.881
المحور الخامس	0.718	0.725
الدرجة الكلية	0.919	0.935

يُلاحظ من الجدول (5) أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.718-0.873) بالنسبة للمحاور الفرعية، و(0.919) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.725-0.881) بالنسبة للمحاور الفرعية، و(0.935) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك وفقاً لهذه القيم تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

14- عرض النتائج ومناقشتها:

بعد الانتهاء من عملية جمع المعلومات وتفريغ البيانات، تمت الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار فرضياته باستخدام برمجية الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) باستخدام التحليل الاحصائي الآتي:

14 - 1 - الاجابة عن أسئلة البحث:

فيما يتعلق بالسؤال الأول: المتعلق بمفهوم الأزمات التعليمية تمت الإجابة عنه في الجانب النظري للبحث.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني: ما فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين؟ ستتم الإجابة عنه عبر اختبار فرضيات البحث التي وضعها الباحث.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث: ما المقترحات لإدارة الأزمات التعليمية في ظل الظروف الطارئة الناتجة عن فيروس كورونا؟ ستتم الإجابة عنه أيضاً ضمن فقرة مقترحات وتوصيات البحث.

14 - 2 - التحقق من فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة

المحور	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية ض	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
الوسائل و التقنيات	أقل من 5 سنوات	11.69	1.663	بين المجموعات	104.187	2	52.094	13.746	.000
	10-5	10.99	1.947	داخل المجموعات	2535.331	669	3.790		
	10 فأكثر	10.75	2.127	المجموع	2639.518	671			
المحتوى الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	12.23	2.914	بين المجموعات	342.414	2	171.207	18.739	.000
	10-5	10.41	2.945	داخل المجموعات	6112.263	669	9.136		
	10 فأكثر	11.02	3.151	المجموع	6454.677	671			
فاعلية التدريس	أقل من 5 سنوات	12.51	3.947	بين المجموعات	576.356	2	288.178	17.269	.000
	10-5	10.10	4.127	داخل المجموعات	11164.106	669	16.688		
	10 فأكثر	11.20	4.151	المجموع	11740.463	671			
التفاعلية	أقل من 5 سنوات	11.68	2.049	بين المجموعات	106.005	2	53.003	10.918	.000
	10-5	10.76	2.210	داخل المجموعات	3247.707	669	4.855		
	10 فأكثر	10.85	2.303	المجموع	3353.713	671			
التقييم	أقل من 5 سنوات	11.08	1.785	بين المجموعات	31.078	2	15.539	4.052	.018
	10-5	11.04	2.058	داخل المجموعات	2565.671	669	3.835		
	10 فأكثر	10.62	2.003	المجموع	2596.749	671			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	59.18	9.927	بين المجموعات	3952.901	2	1976.451	17.928	.000
	10-5	53.30	10.037	داخل المجموعات	73751.099	669	110.241		
	10 فأكثر	54.43	11.199	المجموع	77704.000	671			

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (F) دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الخبرة في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد في البحث، وهذا يعني رفض الفرضية.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية:

المحور	مستويات الخبرة		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الوسائل والتقنيات	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	.692*	.196	.002
		10 سنوات فأكثر	.937*	.181	.000
المحتوى الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	1.818*	.304	.000
		10 سنوات فأكثر	1.214*	.282	.000
فاعلية التدريس	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	2.409*	.411	.000
		10 سنوات فأكثر	1.309*	.380	.003
التفاعلية	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	.919*	.221	.000
		10 سنوات فأكثر	.830*	.205	.000
التقييم	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	936*	.180	.000
		10 سنوات فأكثر	.456*	.182	.044
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	5.879*	1.055	.000
		10 سنوات فأكثر	4.747*	.978	.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة حول قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الخبرة، وذلك بين:

المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة (5-10 سنوات) في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية، والفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط ال

المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية، والفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

ربما يعود السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) هم حديثو التخرج، وربما قد أتيحت لهم الفرصة بشكل أكثر من غيرهم في التعامل مع التكنولوجيا ووسائلها والتعرف على برامجها، وبالتالي كانوا أكثر مرونة في التعامل معها، وتوظيفها بما يتناسب مع المتغيرات الناتجة عن الأزمات التعليمية، وأيضاً من خلال قدرتهم على التعامل مع الوسائل التكنولوجية، والأجهزة الذكية وتوظيفها داخل الصف أو عن بعد، وبشكل يجعل التلاميذ يتعاملون معها عبر طرحها بأسلوب جذاب ومثير يحاكي لغة التلاميذ بصورة قريبة لنضجهم العقلي، فكل هذا ساهم في زيادة قدرتهم بشكل أكبر على تحديد الواقع الفعلي، وما يعاني منه التلاميذ نتيجة لهذه الظروف الطارئة الناتجة عن فيروس كورونا، وفي اختيار الطرق الإلكترونية الأمثل للتعامل مع مثل هذه الأزمات.

ومن هنا يؤكد الباحث على ضرورة أن يكون للمعلم أدواراً تتماشى مع عصر التكنولوجيا، تمكنه من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، وتوظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية، من خلال عرض المادة التعليمية للتلاميذ بطريقة جذابة ومتميزة وتتماشى مع المناهج المطورة المبنية وفق مدخل المعايير وتجعل المتعلم يعتمد على تطوير مهاراته للوصول إلى البناء المعرفي المناسب لحياته ولحياة من حوله وحياة مجتمعه، وتدريب المتعلمين على استخدام التقنيات في تعلمهم. والتعامل والتفاعل مع معطيات عصر المعرفة وتغيراته وأدواته.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

محاور الاستبانة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوسائل والتقنيات	أنثى	11.17	1.834	2.141	670	0.033	دال
	ذكر	10.74	2.573				
المحتوى الإلكتروني	أنثى	11.45	2.943	4.662	670	0.000	دال
	ذكر	9.98	3.555				
فاعلية التدريس	أنثى	11.59	4.035	4.623	670	0.000	دال
	ذكر	9.63	4.522				
التفاعلية	أنثى	11.22	2.092	3.806	670	0.000	دال
	ذكر	10.35	2.733				
التقييم	أنثى	10.75	1.816	3.804	670	0.000	دال
	ذكر	11.51	2.497				
الدرجة الكلية	أنثى	56.17	10.055	3.614	670	0.000	دال
	ذكر	52.21	13.272				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (2.141، 4.662، 4.623، 3.806، 3.804، 3.614) عند القيم الاحتمالية (0.003، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات التعليمية الناتجة عن فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). وهي لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر في معظم محاور الاستبانة والدرجة الكلية ما عدا محور التقييم فقد كانت الفروق لصالح الذكور.ربما يعود السبب في ذلك من وجهة نظر الباحث إلى طبيعة المرحلة التعليمية من

(1 - 6) حيث نجد بأن أغلب أفراد عينة البحث ممن أجابوا على الاستبانة كانوا من المعلمات بالتالي كانوا أكثر تفاعلاً في تصميم وتنفيذ الأنشطة الإلكترونية بطريقة جذابة ومشوقة تتناسب والمرحلة

العمرية، وبحكم تواجدهن في المنزل لفترات أكثر من الذكور، مما جعل مسألة إيصال المعلومة المرتبطة بالمنهاج، عن طريق اللجوء للتعلم الإلكتروني محور الاهتمام، والنظر لهذه المسألة نظرة متابعة الأم لواجبات أبنائها، قبل أن يتم النظر لها من وجهة نظر تعليمية مرتبطة بالمهنة بحكم كونهن معلمات. ونتيجةً للظروف التي فرضت نفسها نتيجة انتشار فيروس كورونا، وما تبعه من تعليق لفترات الدوام المدرسي، نجد بأن الغالبية العظمى من المعلمات في هذه المرحلة من (1-6) أطلقن مبادرات للتعليم الإلكتروني لتعويض الفاقد التعليمي في المدارس، بأسلوب جذاب وشيق بما يتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ، ويشجعهم على المشاركة والبحث والتقصي عبر استخدام العديد من وسائل التواصل الاجتماعي في سعي جاد لشرح الدروس وحل التمارين لاستكمال العملية التعليمية، وتعويض الفاقد التعليمي للتلاميذ نتيجة تعليق الدوام في المدارس. وبجهود شخصية للمبادرة والتعليم عبر صفحات التواصل الاجتماعي الأمر الذي يتطلب المزيد من الاطلاع على كل ما من شأنه أن يزيد مهاراتهم المهنية والتكنولوجية في محاولة جادة للتعامل مع المتغيرات التي فرضتها الظروف الراهنة التي نمر بها.

15- مقترحات البحث وتوصياته:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

15 - 1 - التخطيط للتعليم من بعد بصورة تخدم احتياجات جميع التلاميذ أي أن تشمل الاجراءات المتعلقة بتطبيق التعليم من بعد جميع التلاميذ، بما ينسجم وتنوع البيئات، واحتياجات التلاميذ، وحالة المعيشة، وإمكانية وصول التكنولوجيا لكل بيت لضمان حصول جميع التلاميذ على فرص تعليمية عادلة ومتساوية.

15 - 2 - تحديد محتوى تعليمي موحد للتعليم من بعد بما يتلاءم مع المعايير الوطنية والمنهاج الوطني المطور، وبشكل مناسب للتلاميذ وينسجم مع الظروف والامكانيات المتاحة.

15 - 3 - نظراً لكون التعليم من بعد يحدث خارج الفصول التقليدية، لذلك لا يجوز افتراض أن كل عائلة، أو كل تلميذ لديه الإمكانية في الوصول إلى الأجهزة الضرورية للحصول على المادة العلمية. فالتلاميذ المصنفون بأنهم عرضة للخطر، هم من لا يستطيعون الوصول إلى تلك الأجهزة، أو حتى إلى اتصال مناسب في حدود الإمكانيات المحدودة المتاحة.

15 - 4 - العمل على توفير منصة مشتركة: حيث يمكن للتلاميذ جميعهم العثور على كل ما يحتاجونه

عبر الإنترنت مجاناً دون الحاجة إلى اتصال بالإنترنت.

15 - 5 - مراعاة وضع التلاميذ الذين يدرسون بمفردهم (أي الذين يعملون للمساعدة في إعالة أسرهم نتيجة الظروف المعيشية الصعبة، وذوي الاحتياجات الخاصة، أو من يعانون من حالات فقدان في العائلة...).

15 - 6 - توفير خطة اتصال واضحة يمكن الوصول إليها بسهولة، وتعطي الأولوية لاتصال التلاميذ وبالمجان.

15 - 7 - عمل استبيان استقصائي للمعلمين لفهم احتياجاتهم أثناء التعليم من بعد، بالتالي إقامة ورش عمل تطوير مهني افتراضية لبناء القدرات وتلبية الاحتياجات.

15 - 8 - زويد المعلمين بمصادر مشروحة مرتبطة بالمنهاج، مع إمكانية الوصول إليها لمساعدتهم في التحول من التعليم المباشر إلى التعليم من بعد.

15 - 9 - توفير نماذج فيديو لبعض الدروس النموذجية للتعلم من بعد لجميع التلاميذ ولجميع المراحل.

15 - 10 - تأسيس مجموعات من المعلمين، لإنشاء ملفات بث صوتي، ومقاطع فيديو توضح كيفية تطوير الدروس بطريقة جذابة وفعالة.

خاتمة:

في ضوء ما سبق نجد بأن هذه الأزمة التي واجهت القطاع التربوي والتعليمي بسبب تفشي فيروس كورونا قد دفعت بالتعليم الإلكتروني لأن يتصدر الواجهة ويحل محل التعليم المباشر، فغدا خياراً لا بديل عنه (إلا في حالة انعدام البنى التحتية) في ظل الانقطاع التام للمدارس نتيجة الظروف الطارئة التي نمر بها. ومما لاشك فيه بأن أعداداً لا بأس بها من المعلمين سيواجهون تحديات كبيرة لمواكبة هذا التحول المفاجئ نتيجة عدم التحضير المسبق لمثل هذه الأزمات الذي جعل الكثير منهم يلجأ للاجتهاد الشخصي، أو المبادرات الفردية لتعويض الفاقد التعليمي للتلاميذ، الأمر الذي سيؤدي وبالتأكيد لعدم توحيد الرؤية والهدف، وبالتالي سينعكس حتماً على النتائج التي نرجوها. إلا أنه وبالتخطيط المناسب العلمي والمدروس يمكن لنا التغلب على الكثير من مثل هذا النوع من العقبات.

لكن يبقى هناك سؤال مهم يدور في أذهان الكثيرين من الباحثين، والمعلمين، والتلاميذ، وأولياء أمورهم، ألا وهو: هل سيستمر التعليم الإلكتروني إلى ما بعد كورونا، أم أن الأمور ستعود إلى مسارها السابق والمعتاد؟ تتعدد الآراء هنا بين من يظن أو ربما يتمنى بأن تعود الأمور إلى ما كانت عليه، ومن يعتقد أنه لا رجعة عن التعليم الإلكتروني الذي طال انتظار التحول إليه بشكل أكبر.

16- المراجع:

- أبو سارة، عبد الرحمن.(2020). التعليم من بعد في مواجهة أزمة كورونا، https://arabicpost.net، تاريخ الدخول للموقع: 2020/4/14 الساعة 12:54 مساء.
- أحمد، إبراهيم.(2002). إدارة الأزمات: الأسباب والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حنافي، جواد.(2017). الفعالية في التدريس، شبكة الألوكة الاجتماعية، موجود على الموقع الإلكتروني: https://www.alukah.net، تاريخ الدخول للموقع: 2020/6/21 الساعة: 12:50 مساء.
- السعدي، عبد المالك.(2018). التعليم في ظل الأزمات وتلبية الاحتياجات، https://darfikr.com تاريخ الدخول للموقع:2020/4/14 الساعة 12:13 مساء.
- طالب، أحمد.(2020). إدارة الأزمات، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بابل.
- عبد المقصود، أبو بكر. (2012). إدارة الأزمات الإدارة الإلكترونية، مركز الكتاب الجامعي، جامعة المنصورة، موجود على الموقع الالكتروني:

https://www.researchgate.net

تاريخ الدخول للموقع 2020/4/16 الساعة 56;12 مساء.
- العتيبي، ضرار.(2011). المعوقات الادارية والتنظيمية للتعلم الإلكتروني- دراسة تطبيقية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- العجمي، محمد حسنين .(2000).الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عنتور، ندى عز الدين.(2012). معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- غنام، لمى.(2010). تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- غنايم، مهني .(2006). فلسفة التعليم الإلكتروني وجدواه الاجتماعية الاقتصادية في ضوء المسؤولية الأخلاقية والمساءلة القانونية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني، جامعة البحرين.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016). وثيقة الاطار العام للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية)، دمشق.

– الموسى، ناهد عبدالله.(2006). إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض: تصور مقترح، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

– المؤتمر الدولي للتاريخ والنظرية ومنهجية التعليم. (ICHTML، 2020) موجود على الموقع الإلكتروني: https://www.shs-conferences.org. تاريخ الدخول للموقع: الجمعة: 2020/6/19. الساعة: 12:40 مساء.

– هبال، نوري.(2016). التعليم الإلكتروني ودوره في الإدارة المدرسية، مجلة كليات التربية، جامعة الزاوية، العدد الخامس، يوليو.

– الهدمي، ماجد سلام.، محمد، جاسم . (2006). مبادئ إدارة الأزمات الاستراتيجية والحلول، عمان، دار الزهران للنشر.

– اليونيسف. (2012). التعليم في حالات الطوارئ، https://www.unicef.org ، تاريخ الدخول للموقع: 2020/4/14 الساعة 12:27 مساء.

– Basilaia ،G ،& Kvavadze ، . D.(2020). الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت في المدارس أثناء انتشار جائحة فيروس كورونا (CoV-2 (COVID-19)، البحوث التربوية، جورجيا، موجود على الموقع الإلكتروني: https://www.researchgate.net، تاريخ الدخول للموقع: الجمعة: 2020/6/19 الساعة 12:20 مساء.

17- الملاحق:

الاستبانة

مقدمه:

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة... تحية طيبة وبعد....

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (فاعلية التعليم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في ظل الأزمات الناتجة عن فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين) . يرجى من حضراتكم التكرم بالإجابة عن بنود هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع إشارة

(✓) بجانب العبارة التي تعبر عن رأيك. علماً بأن نتائج هذه الدراسة لخدمة البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الباحث

البيانات الأساسية:

الجنس	
ذكر	أنثى
سنوات الخبرة	
أقل من 5 سنوات	
من 5 حتى 10 سنوات	
10 سنوات فأكثر	

م	المحور	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	الوسائل والتقنيات				
1	يستطيع التلاميذ الوصول إلى المادة العلمية الإلكترونية بكل سهولة ويسر.				
2	سرعة الإنترنت مناسبة ودون أي انقطاع.				
3	تم توفير معلومات كافيه للتلاميذ لاستخدام الموقع الخاص بالمادة العلمية الالكترونية.				
4	توجد مساعدة فنية من المدرسة سهلت استخدام الوسائل التكنولوجية في المادة العلمية.				
	المحتوى الإلكتروني				
5	المحتوى العلمي الإلكتروني للمادة شامل ووافي.				
6	المحتوى معروض بطريقه شيقة وغير مملة.				
7	المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ من المادة العلمية الإلكترونية تساوي تلك التي يحصلون عليها بالطريقة التقليدية.				
8	يشتمل المحتوى على تمارين وواجبات تساعد التلاميذ على التعليم.				
	فاعلية التدريس				
9	ساعد أسلوب التعليم من بعد التلاميذ في فهم المادة العلمية بشكل واضح.				
10	عرض المادة العلمية إلكترونياً زودني بتدريب ومهارات إضافية.				
11	تمكنت من تطوير أفكاري الخاصة من خلال المناقشات بيني وبين التلاميذ.				

12	أشعر بارتياح تام في تدريس المادة إلكترونياً.				
	التفاعلية				
13	يستطيع التلاميذ طرح تساؤلاتهم واستفساراتهم أثناء التعليم من بعد وتتم إجابتهم عنها.				
14	إرسال واستلام المواد التعليمية من قبل التلاميذ كان دون عوائق تذكر.				
15	هناك تنسيق مستمر بيني وبين التلاميذ حول المحتوى العلمي للمادة المعروض إلكترونياً.				
16	يتم استخدام اسلوب المحاكاة (Simulation) عند الحاجة.				
	التقييم				
17	أعتقد أن الاختبارات عن بعد وسيلة جيدة لتقييم تعلم التلاميذ.				
18	يتم تقييم التلاميذ بشكل مستمر أثناء عملية التعليم من بعد.				
19	أساليب التقييم المتبعة مناسبة ومتنوعة.				
20	تصحيح واجبات واختبارات التلاميذ إلكترونياً كان عادلاً ومناسباً.				

تعزيز مهارات البحث العلمي في التعليم قبل الجامعي

د. مجد الجمالي
أستاذ في كلية الصيدلة – جامعة دمشق، ومدير عام الهيئة العليا للبحث العلمي

Enhancing scientific research skills in pre-university education

Dr. Majd Al jamali

Professor at the Faculty of Pharmacy – Damascus University, and Director General of the High commission for Scientific Research

E-mail: manager@hcsr.gov.sy

1- تمهيد (Preface):

مع كل الظروف الراهنة التي تعيشها سورية اليوم من مخلّفات حرب لم تنته هدفت إلى تدمير بناها التحتية والنيل من مكانتها العزيزة عربياً وإقليمياً، وحصار اقتصادي شديد ومتعاظم يستهدف تعافي الدولة والمجتمع والحيلولة دون إعادة الإعمار، إضافة إلى الأزمة العالمية المستجدة بوباء كورونا، مع كل ذلك يبرز سؤال قد يبدو مبرّراً للوهلة الأولى حول معقولية الاستمرار في دعم نشاطات البحث العلمي في سورية واستغلاله للنهوض بالاقتصاد المتعثر وتطوير المجتمع بمؤسساته الإنتاجية والخدمية.

في سعينا الدؤوب للإجابة عن السؤال السابق ننطلق من مبدأ راسخ هو أن البحث العلمي ضرورةٌ حتمية لأي تطوير، ولا يمكن إغفال أهميته حتى في أحلك الظروف وأصعبها. والأمثلة عديدة ووفيرة حولنا عن أمم ذاقت وبال الحروب و/أو بقيت تحت الحصار عقوداً من الزمن، ومع ذلك استثمرت في نشاطات التعليم والبحث والتطوير معتمدة في ذلك على كفاءاتها وخبرائها الذين سخّروا الإمكانات الضعيفة لدولهم وعظّموا الفائدة منها ونهضوا بالاقتصاد وحققوا اكتفاءً ذاتياً تلاه دخول دولهم المنافسة العالمية في ميادين المعرفة والابتكار. ولا بد لأجل ذلك من استنباط الدروس والعبر لنحقق ما نصبو إليه من تعافٍ وازدهار، والوقوف على الفوائد الجمة التي تجنيها الأمم من جرّاء دعم نشاطات البحث العلمي وترسيخه منهجاً في كافة مستويات التعليم وتحديد مبادئه وأدواته التي سنتناول أهمها فيما يلي من سطور.

2- صياغة السؤال البحثي (Formulating The Research Question):

لا شك أن الخطوة الأولى والأهم لتعزيز مكانة البحث العلمي تكمن في ترسيخ ذهنية طرح السؤال البحثي المعتمد على الملاحظة والقدرة على صياغة الفرضية الملائمة للإجابة عليه. وهنا لا بد من الإشادة بالعملية المستمرة التي اتبعتها مؤخراً وزارة التربية في سورية عبر تطوير المناهج الدراسية التي تعتمد الربط بين النقاط Connecting The Dots بدلاً من تذكّرها Memorizing The Dots فمن الجلي أن مناهج التعليم الأساسي والثانوي التي طُوّرت حديثاً في سورية تعتمد التقليل ما أمكن من كمّ المعلومات التي على الطالب أن يستذكرها والتركيز على طرح الأسئلة التي تتناول ربط الظواهر المحيطة ومناقشتها والإجابة عليها، مع الإشارة إلى ضرورة أن يترافق هذا النهج برأينا مع استناد الطالب إلى المراجع المتعلقة بالمادة العلمية عبر وظائفَ قراءة منزلية يتم تقييمها في الصف نفسه؛ وظائفَ لا تستهدف الحفظ بل مراجعة الأدبيات وثيقة الصلة والاطلاع على التجارب والنتائج

العلمية المتراكمة عبر عقود وقرون من الزمن. ومن نافل القول أنّ المناهج الدراسية القديمة قد فشلت في تطوير ذهنية طَرْح الأسئلة واكتفت بتذكّر الحقائق العلمية كبديهيات لا تتحدى العقل أو تحتاج إلى نقاش، وفي هذا تكمن خطورة تأسيس عقل إسفنجي يتشرّب كل ما يقدم له من معلومات دون أن يحاكمها ويَميز الغث والسمين منها. ونرى هنا ضرورة أن يتجاوز هذا النهج الحديث التعليم ما قبل الجامعي لينتقل إلى الجامعي الذي يلعب الأستاذ في مؤسساته الأكاديمية المتطورة دور ميسّر النقاش Discussion Facilitator بدلاً من المعلم Teacher.

3- الزيارات العلمية (Scientific Visits):

إن من الأدوات السهلة والشائعة لتعزيز منهجية البحث العلمي في المدارس في كثير من بلاد العالم، المتقدم منها والمتأخر، هو تنسيق زيارات علمية اطّلاعيه لطلاب التعليم الأساسي و/أو الثانوي إلى المؤسسات الأكاديمية والبحثية الوطنية مما يحمل فائدة كبيرة للطلاب، إذ يطّلعون خلالها على أهم التجارب والمحاور البحثية التي يجريها الباحثون وطلاب الدراسات العليا في مخابر تلك المؤسسات ويتبادل الجميع الأفكار فيها وتسهّل للطالب صياغة السؤال البحثي والفرضية العلمية التي تجيب عنه حين يدرك وبشكل مباشر المنطلقات النظرية لإجراء تلك البحوث وتطبيقاتها العملية، ويسود مناخ العصف الذهني الذي قلّما يختبره الطالب بين أقرانه في الصف الدرسي. ولا تقلّ الفائدة والمتعة التي يختبرها الطالب عن تلك التي يجنيها الباحثون وطلاب الماجستير والدكتوراه أنفسهم في مشاركة الطلاب أفكارهم وتلخيص تجاربهم المعقدة على نحو غنيّ ومبسّط يدركه من هو أدنى منهم تجربةً وخبرة. وعلى الرغم من أن البعض يعتقد أن مثل هذه الزيارات مكلفة ومجهدة، فإن الفائدة منها تفوق بأضعاف تكاليفها إن نحن أحسنّا إدارتها وتنسيقها بشكل يعظّم الفائدة منها، خاصةً وأن السواد الأعظم من طلاب التعليم الأساسي والثانوي وحتى الجامعي يجهل ما يقوم به باحثونا في مخابرهم العلمية. من جهة أخرى، يمكن الترتيب لزيارات معاكسة إلى المدارس، يقوم فيها طلاب الدراسات العليا على وجه الخصوص بزيارات صفيّة ويقدمون جزءاً من معارفهم، ويعرّجون على الأولويات البحثية الوطنية ويطرحون على التلاميذ بعض الأسئلة ويحرّضون النقاش العلمي الممتع والرصين.

وأخيراً، تجدر الإشارة إلى إمكانية أن تقوم هذه الزيارات بين الثانويات العلمية والصناعية والمعاهد التقانية، التابعة لوزارة التربية أو وزارات أخرى، لما في ذلك من فائدة جمّة في ربط الأفكار النظرية مع التطبيقات العملية الصناعية التي تأسست تلك المعاهد والثانويات لأجلها.

4- التجارب البحثية (Research Experiments):

تتجاوز الزيارات العلمية إلى المراكز البحثية في بعض الدول المتقدمة مجرّد الاطلاع، ليقوم الطلاب بتجارب عملية حقيقة متّفق عليها مسبقاً، ويحققوا بذلك مبدأ التعلّم عبر الفعل Learning By Doing، تطبيقاً لمقولة كونفوشيوس: «أسمع وأنسى، أرى وأتذكّر، أفعل وأفهم»

«I hear and I forget، I see and I remember، I do and I understand»

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، يُمضي العديد من طلاب المرحلة الثانوية مدةً تقارب أو تتجاوز شهرين كاملين في عطلة الصيف، بما يسمى زمالة صيفية Summership، في إحدى المخابر البحثية يعملون فيها كمساعدين للباحثين ويقومون ببعض التجارب الروتينية البسيطة تحت إشراف الباحثين في تلك المراكز، ليتم لاحقاً تقييم أعمالهم ومنحهم رسائل توصية يمكن للطلاب أن يستخدمونها لاحقاً لدى تقدمهم إلى إحدى الجامعات التي ينشدون القبول فيها. وفي فرنسا، تنظّم ورشات عمل لعدة أيام في مختبرات المراكز البحثية يُجري طلاب المدارس

خلالها بعض التجارب التي يقترحونها مسبقاً ضمن إحدى المواد العلمية التي يتلقّونها داخل صفوفهم.

وبغض النظر عن النموذج المتّبع، فمن الهام ألاّ يحصل الطالب خلال تلك الزيارات على أية معلومات إلا إذا سأل عنها. وبالطبع، في البداية يستهجن الطلاب هذا الأسلوب لكن مع الوقت يصبحون أكثر تفاعلا ويشاركون أفكارهم بحرية وينظمون أفكارهم وأسئلتهم ويولّدون الفرضيات ويقترحون ويصمّمون طرائق فحصها تحت إشراف الباحثين. ويمكن اتّباع المنهجية التالية في تنسيق تلك الزيارات:

1. لا يوجد اختيار مسبق للطلاب، فجميع طلاب الصف يشاركون إضافةً إلى مدرّسيهم.
2. يعمل الطلاب ضمن فريق عمل بإشراف طالب دراسات عليا.
3. يصمّم الطلاب وينجزون ويفسّرون نتائج التجارب تماماً كما يحصل في المختبر البحثي الحقيقي.
4. ليس هنالك من عواقب سلبية للنتائج الخاطئة.
5. لا يتلقّى الطلاب أية علامات أو امتحانات تتعلق بخبرتهم الجديدة.
6. يقدّم الطلاب ويناقشون نتائجهم تماما كما يفعل ذلك الباحثون أنفسهم.
7. يقترح الطلاب طريقة أخرى أفضل للإجابة عن السؤال البحثي الذي أجريت التجربة لأجله.

في سورية، لا شك وأن العدد الضخم لطلاب التعليم الأساسي أو الثانوي والتكلفة الباهظة لتجهيز المختبرات المدرسية يَحولان دون إمكانية القيام بتجارب عملية فعلية تحتاج بنية تحتية ملائمة ومختبرات

واسعة. مع ذلك، ومع تطور تكنولوجيا المعلومات وضمن الواقع الافتراضي الذي تعزّز مؤخراً بسبب وباء كورونا، يمكن لطلاب المدارس أن يقوموا ببعض التجارب الافتراضية مستخدمين بذلك برمجيات يتوفر بعضها مجاناً عبر الشابكة. على سبيل المثال، وبدلاً من قيام الطلاب بإحدى تجارب علم الأحياء المعقدة والمُكْلفة في المختبر الحقيقي، يمكن اليوم القيام بتجربة افتراضية ضمن تطبيقات علم المعلوماتية الحيوية Bioinformatics، والتي تحتاج بنية حاسوبية بسيطة نسبياً للتعرف على بُنى المادة النووية كالدنا DNA والرنا RNA وتوقّع البنى المختلفة للبروتينات وتشابك وظائفها داخل الخلية الافتراضية Virtual Cell. ولا شك أن برمجيات أخرى متوفرة مجاناً بالنسبة للعلوم الأساسية والتطبيقية الأخرى، كالفيزياء والكيمياء. ولا بد أنّ مزيداً من البرمجيات ستتوفر قريباً جداً بسبب انتشار رقعة التعليم الافتراضي حول العالم.

وتجدر الإشارة هنا إلى التجربة الرائدة للأولمبياد العلمي الذي تشرف عليه هيئة التميز والإبداع، والتدريب العملي الذي يخضع له طلاب الأولمبياد في بعض المؤسسات الأكاديمية والمراكز البحثية. مع ذلك، فإن إتاحة فرصة التدريب لغالبية طلاب التعليم الأساسي والثانوي هو مقصد هام وجدير بدراسة سبل توفير الإمكانيات لتحقيقه، ومتمّم لجهد وزارة التربية في تحديث وتطوير مناهجها الدراسية. ولا شك أن المسيرة طويلة وشاقة لكنها غاية في الفائدة والمتعة.

5- توثيق مصادر المعلومات (Documenting Information Resources):

إن واحدة من أهم الثمار التي نجنيها من تعزيز نشاطات البحث العلمي هي التأكد من المصادر التي نحصل من خلالها على المعلومات وثيقة الصلة بمجال البحث. وتعدّ هذه النقطة تحديداً شديدة الأهمية لسببين اثنين؛ الأول أن الثقافة السائدة في المجتمعات العربية عموماً لا تُعير بالاً إلى مصداقية المعلومة وتتبادلها قيلاً عن قال دون التأكد من مصدرها الذي يُفترض أن يكون موثوقاً، أما السبب الثاني فهو الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي من قِبَل السواد الأعظم من أفراد المجتمع، بغضّ النظر عن كون المعلومة سياسية أو علمية أو فنيّة أو اجتماعية أو سوى ذلك. وباتت صفحات التواصل حُبلى بالأخبار الكاذبة التي تنتشر كالنار في الهشيم وبين آلاف مؤلفة من البشر وبسرعة شديدة تستدعي دوام اليقظة من قِبَل الجهات الرسمية المعنية التي تسعى سريعاً إلى نفي الخبر أو التعامل مع عواقبه التي قد تكون وخيمة أحياناً، وخاصة الشائعات التي يَستهدف مَن وَراءَها شريحةً كبيرة من أفراد المجتمع عبر حرب إعلامية ممنهجة يكون لها

تأثير مجتمعي سلبي واسع الانتشار.

في مقابل ذلك، يؤكد المنهج الرصين للبحث العلمي على موثوقية مصادر المعلومات التي يستند إليها الباحث لدى القيام بمعظم خطواته، إذ يحقّق ذلك الاعترافَ بأسبقية الطروحات العلمية للباحثين والعلماء الذين يتم الاستشهاد بأعمالهم وفرضياتهم من جهة، ويوضّح لمن يُراجع البحث من جهة أخرى الأساس الصحيح والسليم الذي بنى عليه الباحث أفكاره ومنهجيته. وبالتالي، يكون القيام بنشاطات البحث العلمي من قبل الطلاب بمثابة تدريب عملي للحصول على المعلومة الصحيحة تماما وإسنادها إلى مصدرها الأساس بما يقلّل مستقبلاً من فرص التأثر بالأخبار والشائعات الكاذبة ويؤسّس لمنهجية علمية يمارسها أفراد المجتمع ولا يحيدون عنها أمام أي تحدٍّ إعلاميّ معادٍ يُقصد به الإساءة للمجتمع.

6-التقييم (Evaluation):

بحسب تصنيف بلوم Bloom 's Taxonomy، المعتَمد عالمياً كإطار عمل في تطوير المناهج الدراسية وتحديد المحصلات التعليمية، يحتلّ التقييم مكانة عالية بين المقاصد والمهارات التي يمكن للطالب أن يمتلكها كمخرجات لتعلّمه الصفّي. وبينما يكون التقييم العشوائي شديد السهولة، والذي كثيراً ما يعتمد الشخصنة والتحيّز والأحكام المسبَقة أساساً ومنهجاً، يستند التقييم الرصين إلى المعرفة الواسعة والتحليل الدقيق لعناصر الموضوع الخاضع له. وعلى نحو وثيق الصلة، يعدّ التقييم أحد العناصر الأساسية في منهج البحث العلمي، ولا يمكن لبحث ما أن يُنجز إلا بعد مناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث ومقارنتها بنتائج سابقة لأقرانه متبوعةً بإجراء تقييم شامل يخلُصُ الباحث فيه إلى الاستنتاجات والتوصيات. كما يُمكن للطالب الباحث أيضاً أن يقوم بتقييم أبحاث أجراها أقرانه، ويزيدَ بذلك من مهاراته العلمية والمعرفية. وعليه، يقدّم البحث العلمي أداة غاية في الأهمية للتدرب على إجراء عملية التقييم نفسها وامتلاك الطالب في المرحلة قبل الجامعية إحدى أهم المقدرات الذهنية ومحصلات التعلّم المستهدفة.

7-خاتمة (Postscript):

لم يكن أثر الاكتشافات العلمية في حياتنا اليومية أكبرَ مما هو عليه اليوم. فمنذ الخمسينيات من القرن الماضي وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وضعت الكثير من الدول نصب أعينها توفير كافة الأدوات والوسائل التي تمكّنها من تحقيق الريادة العالمية في المجالات التكنولوجية المختلفة، وحدّدت

لأجل ذلك الرؤى ورسمت المسارات الواضحة وهيأت وسخّرت منظوماتها التعليمية والتدريبية، في سباق محموم مع غيرها من الدول اتصف بالتنافسية العالية للسيطرة على أسواق الصناعات المدنية والعسكرية في العالم. ونجد التكنولوجيا الحديثة بين أيدينا لا نستطيع التخلي عنها لحظاتٍ قليلة، ووصل اعتمادنا عليها حدّ الإدمان.

إنّ أساس منهجية البحث العلمي هو إعمال العقل لفهم وتفسير جميع ما حولنا من ظواهر وبيئات مجتمعية على اختلاف أنواعها ومستوياتها. على صعيدٍ متّصل، يهتم علم التخلق المتوالي Epigenetics بتأثير البيئات المختلفة على فعالية الجينات في الكائن الحي والصفات الموروثة عبر الأجيال، وخاصة تلك المرتبطة بفعالية تلك الجينات المستقلة عن تسلسلاتها، وهو ما يميّزه عن علم الجينات Genetics الذي يدرس وراثة تلك التسلسلات نفسها. وتُمكن هنا المقاربة بأن التدريب على إعمال العقل، وخاصة عبر منهجية علمية وبحثية، يشكّل بالفعل إحدى البيئات التي تفعّل الجينات وتحفز التطور الفكري البشري عبر عملية تراكمية تُنتج في نهاية المطاف مجتمعاً يعتمد العلم أساساً للتطوير والمعرفة أساساً لبناء الاقتصاد القوي والمنافس. في المقابل، قد يؤدي

إغفال المنهجية العلمية في العملية التعليمية إلى تثبيط تراكمي للفكر العلمي والنقدي تدفع الأمم ثمنه غالياً.

أخيراً، لا بد لبلد يَنشُد التعافي وإعادة الإعمار من توفير كافة السبل والأدوات لدعم نشاطات البحث العلمي، على أن يتجلى هذا الدعم في كافة مراحل التعليم ولا يقتصر فقط على المراحل

ما بعد الجامعية كما هو حال العديد من البلدان النامية التي لن تتمكّن من النهوض ومقارعة غيرها من الأمم إن هي لم تعتمد المنهجية العلمية الرصينة.

8-المراجع (References):

– Williams N، Hussain H، Manogkumar P، and Thapa A. (2016) An evaluation of a STEM summer undergraduate research internship scheme: student-perceived learning gains. Research Directions، 11(1)، p:1-9.

– Lamanauskas V، and Augiene D. (2011) Scientific research activity in comprehensive school: a position of upper secondary school students. Western Anatolia Journal of Educational Sciences، p: 367-376.

– Hammond C، Karlin D، and Thimonier J. (2010) Creative research science experiences for high school students. PLOS Biology، 8(9)، p:1-3.

– Grinnell F، Dalley S، Shepherd K، and Reisch J. (2017) High school science fair and research integrity. PLOS One، p:1-15.

– Aguado NA. (2009) Teaching research methods: learning by doing. Journal of Public Affairs Education، 15(2)، p:251-260.

درجة المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لدى أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق

The Degree of Knowledge of Teaching Practices Based on Brain-Based Learning among Faculty Members in the Faculty of Education at Damascus University

الدكتورة زينب زيود

الأستاذ في قسم أصول التربية

Dr. Zianab Zaioud

Professor in the Departmet of Origins of Education

E-mail: Dr-zaioud@hotmail.com

الدكتور أمين شيخ محمد

المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس

Dr. Amin Shiakh Mouhammed

Instructor in the Department of Curriculum and Instructio

E-Mail: :Amin6800@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث إلى تقصي درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باستخدام المنهج الوصفي، تمثّل مجتمع البحث بأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، والبالغ عددهم (195) عضو هيئة تعليمية، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، من أقسام كلية التربية بجامعة دمشق؛ وبلغت عينة الدراسة (60) عضو هيئة تعليمية، وتمثلت أداة البحث باختبار معرفي لقياس درجة المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وفق المراحل (تكوين الذاكرة، اكتساب المعلومات، الشرح واالإيضاح، التجميع الوظيفي، الإعداد).

أظهرت نتائج البحث: أن النسبة المئوية لدرجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ بلغت (41.53%)، وبذلك لم تصل إلى الحد المقبول (60%)؛ وهو المعيار المطلوب لدرجة المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تقييم الطلبة لمستوى الخدمات التعليمية حسب متغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي ولمصلحة (حملة الدكتوراه)، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب متغير المرتبة العلمية ولمصلحة (المرتبة الأعلى).

الكلمات المفتاحية: المعرفة بالممارسات التدريسية، التعلم المستند إلى الدماغ، أعضاء الهيئة التعليمية.

ABSTRACT

The research aimed to identify the degree of knowledge of Faculty members in the faculty of Education at Damascus University at teaching practices based on brain-based learning using the descriptive analytical approach، that applied to a sample of Faculty members in the Faculty of Education at Damascus University. The research Population consisted of (195) members in the Faculty of Education at Damascus University. The sample consisted of (60) Faculty members، it was chosen by the stratified random method، from the departments of the Faculty of Education، the research instrument was a cognition test to measure the degree of knowledge of teaching practices based on brain-based learning theory.

The results showed that: the percentage of the degree of knowledge of Faculty members in the Faculty of Education at University of Damascus at teaching practices based on brain-based learning amounted (41.53%)، and thus did not reach to the acceptable limit (60%); which is the standard required for the degree of knowledge of teaching practices based on brain-based learning. The results also showed that there were statistically significant differences between the averages of the degrees of the sample members according to the academic qualification in favor of (PhD holders)، and there were statistically significant differences between the averages of the degrees of the sample members according to the scientific rank in favor of (the higher rank).

Key words: teaching practices، brain-based learning، Faculty members.

1- مقدمة:

يعتمد فهم العمليات المعرفية والنفسية والسلوك الإنساني على التكامل بين مختلف التخصصات والمجالات العلمية، ومنذ أواخر القرن العشرين ساهمت نتائج البحوث والدراسات في علم الأعصاب والتطورات المستمرة في علم النفس المعرفي في تقديم رؤية جديدة للتفكير بشأن البناء العصبي للدماغ البشري وعملياته الإدراكية، ودور الانفعالات في عملية التعلم، ومراجعة العديد من الافتراضات بشأن كيفية حدوث التعلم.

وقد أفادت مجموعة من علماء النفس المعرفيين والتربويين من أمثال «ديامونـد» (Di-amond) «وآرمسترونغ» (Armstrong) و«برت وجنسن» (Pert &Jensen) وغيرهم من المعلومات المذهلة عن آليات عمل الدماغ البشري، ووظفتها في إعادة النظر في العملية التعليمية من خلال تطوير نظرية للتعلم المستند إلى الدماغ.

يرى «كوفاليك وأولسن» (Kovalike & Olsen) أن التعلم القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ يمثل منهجاً شاملاً للتعليم والتعلم، يجعل الطلاب أكثر إنتاجاً، والمعلمين أقلَّ إحباطاً، ويغير نظرة المعلمين إلى طلبتهم، كما أن هذه النظرية تستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته، لذا فالبحوث المبنية على ربط علم الدماغ مع علم النفس المعرفي يزيد من فهم العمليات الأساسية للتعلم والذاكرة، وينبغي أن يقود ذلك إلى تطبيقات تُحسِّن التربية والتعليم (نقلاً عن إبراهيم وأبو حماد، 2016).

كما تؤكد هذه النظرية على أهمية أنواع الذاكرة، وعمليات الانتباه والإدراك، والمثيرات البيئية المحيطة، والانفعالات المصاحبة في تغيير فيزيولوجيا الدماغ، ومن ثم حدوث التعلم، والتعلم المستند إلى الدماغ يهتم بتطبيق المبادئ والإستراتيجيات و التي تظهر متناغمة مع ما تم اكتشافه من أبحاث الدماغ، ويشمل العديد من الاستراتيجيات لتزويد الطلاب بخبرات محددة لإحداث حالة من الوعي والإدراك في نصفي الدماغ بما يسمح بالتعلم والتدريس الأفضل (لطف الله، 2012، 231).

وفي هذا السياق يؤكد كل من (Wellman & Lagattuta، 2004، 483) على أنَّ «العلاقة بين التعلم المستند إلى الدماغ والممارسات الصفية علاقة عميقة ومعقدة، تتطلب من المدرس معرفة التطور العقلي والنفسي للطلاب، إذ أن من نقاط القوة المهمة لنجاح عملية التدريس والتعلم هي اكتشاف أنماط التعلم الخاصة بالطلبة، مما يساعد في حدوث تعلم فعَّال يساعد في مواجهة مشكلات الحياة، وهذا يتطلب

إحداث تغييرات في المناهج بتنظيم جديد، وتطوير أساليب التعلم والتعليم لتتلاءم مع التحديات الجديدة في البيئة الصفية والحياتية».

وانطلاقاً من ضرورة توفير فرص كافية للمدرس ليكون قادراً على إحداث التعلم الفعال لدى المتعلم؛ تزايد الاهتمام بتطوير ببرامج إعداد المدرسين وتدريبهم من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة، ما يتطلب تبني سياسات واستراتيجيات نوعية لتطوير هذه البرامج وتضمينها بأهم التطبيقات التربوية لنتائج البحوث الفيزيولوجية والعصبية.

وفي ضوء ما سبق يتحتم على المدرسين حالياً الإفادة من أبحاث الدماغ من خلال تنمية معارفهم بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ما يمكنهم من تنظيم منهاج يرتكز على خبرات واقعية، والتركيز على طرائق تدريس ترتقي بالتفكير، وتتوافق ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، كما تساعدهم على أن يكونوا أكثر ضبطاً للممارسات التدريسية التي لا تتناسب مع التعلم المستند إلى الدماغ، ولما كانت عملية التنمية لا تتم إلا بالقياس والتقييم كان لابد من تقييم درجة معرفتهم بهذه النظرية والممارسات التدريسية التي تستند إليها.

2- مشكلة البحث:

يعد التعليم العالي ركيزة التقدم العلمي والاجتماعي؛ كونه يتعلق بتأهيل الأفراد لخدمة المجتمع وإعداد الكوادر والكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وتخريج النخبة من الأفراد للمساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

يشير العديد من التربويين إلى أن الطرائق المثلى لإعداد المتعلمين ونجاحهم في القرن الحادي والعشرين، مرهون بمخزونهم المعرفي الشامل المتدفق، مع حسن توظيفهم وتطبيقهم له في حل المشكلات حين حدوثها، وهذا بخلاف النظرة التقليدية إلى التعليم، ولذلك لم يعد المتعلم جامداً، بل لا بد أن يكتسب المعارف المتجددة، وأن يطوِّر نفسه بنفسه ليبقى في عالم متجدد، ويبقى مستمراً في التعلم، ومتفاعلاً معه ومع الآخرين، وبذلك يستطيع حل مشكلاته الواقعية في مهام ذات مغزى (Artino، 2008، 2).

وفي هذا السياق تتبنى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ النظريات مجموعة من المبادئ والفرضيات المدعمة بأدلة بيولوجية، تساعد على ربط التعلم بخصوصيات آلية عمل الدماغ البشري بهدف الوصول إلى تفكير متميز وتعلم كفء فعّال، هذا الأخير أي كفاءة التعلم أصبح هدفاً منشوداً لدى المشتغلين بالتربية والتعليم، كما يؤكد «كين» (Kin) أحد المنظرين للتعلم المستند إلى الدماغ «يتوقع لهذا التعلم أن يكون مؤثراً، وتترتب عليه تغيرات هامة من مثل: موعد بدء الدراسة اليومية في المدرسة، وسياسة النظام التعليمي، وأساليب القياس، واستراتيجيات التعليم، والبيئات الصفية، واستخدام التكنولوجيا، وكذلك طريقة تفكيرنا ومعتقداتنا، إن العلم الذي يهتم بالطريقة الأفضل لتعلم الدماغ سيكون ثورة في التعلم، وحركة سوف تساعد في الوصول إلى كل الطلبة بشكل أفضل» (السلطي، 2009، 21).

وعلى الرغم من أهمية ما أسفرت عنه نتائج الأبحاث الفيزيولوجية العصبية للدماغ من جهة، ونتائج الدراسات التربوية التجريبية التي أظهرت فاعلية استراتيجيات التدريس وممارساته القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ مثل دراسات: (Tufekci and Demirl، 2009؛ الخليفة، 2012؛ Salmiza، 2012؛ الطيطي، 2014؛ ختاش، 2015) في زيادة كفاءة التعلم والتحصيل وتنمية مهارات التفكير بأنواعها، إلا أن تطبيقات هذه النظرية في التعليم الجامعي، وخاصة في البلدان العربية لم يحصل على الاهتمام والبحث الكافيين.

وفي ضوء ما سب؛ تتّضح مسؤولية المدرس الجامعي في معرفة الممارسات تدريسية التي تحفز دماغ الطالب بالترابطات الممكنة، وتوفر خبرات متنوعة له، وتحدد نسبة الوقت المناسب لعملية التعلم من خلال فرص التجريب والتفاعل مع الخبرة الجديدة، وتوظف التعلم الجديد في نطاقات واسعة، وتوفر

الراحة الكافية للمتعلم، وتراعي حالة المتعلم الانفعالية.

ومن خلال ملاحظات الباحثَين – كونهما أعضاء هيئة تعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق - لعمليات التدريس السائدة في كلية التربية تبين أنها تتم أحياناً في بيئة مضادة لآلية عمل الدماغ، وتسود فيها طرائق التدريس الجمعي التي لا تراعي أنماط الطلبة، وتستخدم المحاضرات التلقينية، التي يغلب عليها الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي، وينتهي وقت التعلم بانتهاء وقت المحاضرة، دون توظيف المعنى لما يتعلمه الطالب في حياته وواقعه اليومي، كما أنه تقتصر المخرجات التعليمية على المعارف التي تنسى بعد الاختبارات بفترة وجيزة.

بناءً على الملاحظات السابقة، عمد الباحثان إلى اختيار عينةٍ استطلاعيةٍ من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، بلغ حجم هذه العينة (15) عضو هيئة تعليمية، استخدم الباحثان معهم المقابلة الفردية أداةً لجمع المعلومات، وذلك عبر توجيه سؤالين مفتوحين

لكلٍّ من أفراد العينة؛ يتعلقان بمدى معرفتهم بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وممارساتها التدريسية، ومدى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات، وقد أظهرت النتائج الآتي:

- أشار أكثر أفراد العينة الاستطلاعية (ما نسبته 66.66 % من عدد أفراد العينة) إلى عدم معرفتهم بدرجة كبيرة بهذه النظرية، وبالممارسات التدريسية القائمة عليها.
- أكَّد (80 %) من أفراد العينة أنه لم يستخدم أيَّاً من الممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

وإذا كانت نتائج عديد من الدراسات كدراستي (Klinek، 2009 ؛Wachob، 2012) أكدت «أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ لدى المدرسين ترتبط ارتباطاً مرتفعاً بمعارفهم عن هذه النظرية» وبالتالي فإن توظيف المدرس الجامعي لمبادئ وتطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ يتطلب منه معرفة الممارسات التدريسية المستندة عليها.

تأسيساً على ما سبق، وفي ضوء ندرة الدراسات المحلية التي بحثت في هذا المجال؛ تتبدى ضرورة الإجابة العلمية الدقيقة عن التساؤل الذي تحددت به مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؟

3- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

3-1 -تأتي استجابة للنظريات الجديدة التي تدعو إلى تكييف المواقف التدريسية وممارساتها بما ينسجم مع آلية دماغ المتعلم، ومن أبرز هذه النظريات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، للنهوض بالمتعلم والعملية التعليمية من أجل إعداد إنسان قادر على مواكبة التطورات المستمرة، ومواجهة متطلبات العصر الحالي.

3-2 - يفيد البحث الحالي في تشخيص واقع معرفة أعضاء الهيئة التعليمية بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتعرف جوانب القصور فيها، مما يساعد في تصميم برامج تدريبية للتطوير المهني لديهم، تستهدف تنمية معارفهم بالممارسات التدريسية القائمة على هذه النظرية، وتوظيف هذه الممارسات في العملية التعليمية الجامعية.

3-3 - بناء مقياس يمكن الاعتماد عليه في الكشف عن درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

3-4 - تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تناولت التعلم المستند إلى الدماغ وتطبيقاته في مرحلة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية.

4- أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث بالآتي:

4-1 -تعرف درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

4-2 - تعرف الفروق في درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في ضوء متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرتبة العلمية).

5- أسئلة البحث:

5-1 - ما درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ؟

2-5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق على اختبار المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف جنسهم ؟

3-5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق على اختبار المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف مؤهلهم العلمي؟

4-5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق على اختبار المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف مرتبتهم العلمي؟

6- مصطلحات الدراسة:

1-6 - التعلم المستند إلى الدماغ: يعرفه (Kovalike and Karen، 2004، 3) بأنه «البيئة التي تسمح للدماغ أن يعمل كما هو بشكل طبيعي وبفاعلية كبيرة»، ويُعرفه (زيتون، 2001، 2) بأنه: «فهم هملية التعلم اعتماداً على بنية الدماغ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما تتاح للمخ إمكانية إتمام عملياته الطبيعية».

2-6 - الممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ: تعرف إجرائياً بأنها: مجمل الإجراءات التدريسية التي يقوم عضو الهيئة التعليمية لتقديم محاضرته وتقويمها، بما يراعي آلية عمل الدماغ وبنيته، وتتضمن تهيئة الطلبة للتعلم، وذلك لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتقديم المعلومات الجديدة من خلال استراتيجيات تتناغم مع عمل الدماغ، وادماج المتعلمين في أنشطة صفية من أجل فهم أعمق، وتقديم التغذية الراجعة، ثم استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة بهدف تعزيزه، وذلك في جو من المتعة والتشويق وغياب التهديد والتوتر، وقيست معرفة الممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ بالدرجة التي يحصل عليها عضو الهيئة التعليمية على الاختبار المعد لأغراض البحث الحالي.

7- دراسات سابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع المعارف والممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند لأبحاث الدماغ؛ وفيما يلي استعراض عدد منها:

دراسة (Klinek، 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

Brain based learning: Knowledge، believes، and practies of college of education faculty in the Pennsylvania state system of higher education

(التعلم القائم على الدماغ: المعرفة والمعتقدات والممارسات لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في نظام ولاية بنسلفانيا للتعليم العالي)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات ومعارف وممارسات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة بنسلفانيا، ومدى تضمين هذه الممارسات داخل القاعة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (190) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس .

مستوى متوسط من المعارف والمعتقدات حول التعلم المستند إلى الدماغ، والى مستوى أقل من المتوسط من الممارسات داخل القاعة الدراسية للتعلم المستند إلى الدماغ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الإناث أعلى من الذكور في المعتقدات والمعارف والممارسات، كما أشارت إلى عدم وجود علاقات دالة في المعتقدات والمعارف والممارسات في ضوء عدد سنوات الخبرة.

دراسة (الفارسي، 2010) بسلطنة عمان، بعنوان:

معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية.

هدفت الدراسة إلى تقصي معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية، كما اهتمت بمعرفة أثر متغيري مؤسسة الإعداد والخبرة التدريسية عليهما، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت إلى أن معلمات العلوم يمارسن الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ داخل الغرفة الصفية بدرجة عالية، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ممارسة معلمات العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير مؤسسة الإعداد ومتغير الخبرة.

دراسة (Wachob، 2012) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

Public school teachers' knowledge، perception، and implementation of brain-based learning practices

(معرفة مدرسي المدارس العامة وتصورها وتنفيذ ممارسات التعلم القائم على الدماغ)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معارف ومعتقدات وممارسات المعلمين لاستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في مدارس غرب ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، كما هدفت إلى الكشف عن علاقة النوع وعدد سنوات الخبرة ومستوى الصف من جهة ومعارف وإدراكات وتقنيات التعلم المستند إلى الدماغ من جهة أخرى. وتكونت الدراسة من (256) معلماً في التعليم العام، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معارف المعلمين باستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ مرتبطة بممارساتهم التدريسية، كما كشفت الدراسة عن امتلاك المعلمين لاتجاهات إيجابية نحو تعلم استراتيجيات جديدة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المعلمين مهتمين بكيفية تعلم الطلاب بدرجة أفضل، ولديهم الرغبة في تغيير ممارساتهم التدريسية لتحسين عملية التعلم.

دراسة (حسنين، 2014) في مصر، بعنوان:

درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بفصول محو الأمية لمهارات التدريس على ضوء التعلم المستند إلى نتائج أبحاث الدماغ

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بفصول محو الأمية لمهارات التدريس في ضوء التعلم المستند إلى نتائج أبحاث الدماغ في ضوء متغيري الخبرة والسن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها ضعف الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بفصول محو الأمية في (47) بند من أصل (74)؛ أي بنسبة (63.5%)، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس على ضوء التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ راجعه لاختلاف الخبرة؛ لصالح مجموعة «أكثر من (5) سنوات خبرة»، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات

أفراد العينة على استبانة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس على ضوء التعلم لمستند إلى أبحاث الدماغ راجعة لاختلاف المؤهل لصالح مجموعة «مؤهل عال فأكثر».

دراسة (Kapadia، 2014) في الهند، بعنوان:

Level of Awareness about knowledge، belief and practice of brain-based learning of school teachers in Greater Mumbai region

(مستوى الوعي حول المعرفة والمعتقد والممارسة للتعلم القائم على الدماغ لمعلمي المدارس في منطقة مومباي الكبرى)

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى وعي المعلمين بالمعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعليم المستند إلى الدماغ في منطقة مومباي بالهند، كما هدفت إلى الكشف عن أثر بعض العوامل الديموغرافية مثل (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص) في المعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعلم المستند إلى الدماغ، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات المعلمين للتعلم المستند إلى الدماغ تمت بدرجة فوق متوسطة، وإلى وجود علاقة ارتباطية ومباشرة وموجبة ودالة بين معارف المعلمين وممارساتهم ، كما أشارت إلى أن مستوى الوعي بالتعلم المستند إلى الدماغ لم يظهر فروقاً دالة للمتغيرات الديموغرافية عدا متغير التخصص، حيث وجدت فروقاً دالة بين المعلمين ذوى التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في الممارسات لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية.

دراسة (Fratangelo، 2015) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

Brain Based Instructions: Teachers Perceptions and Knowledge of Brain Based Learning Strategies

(التدريس المعتمد على الدماغ: تصورات المعلمين ومعرفتهم باستراتيجيات التعلم القائم على الدماغ)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراكات ومعارف المعلمين للتدريس المستند إلى الدماغ وتطبيقاتها داخل غرفة الصف، وتكونت الدراسة من ثلاثة معلمين، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واعتمد الباحث على المقابلات الشخصية والملاحظات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراكات المعلمين لاستخداماتهم للتدريس المستند إلى الدماغ كان إيجابياً بدرجة متوسطة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى استخدام المعلمين (12) استراتيجية مختلفة من استراتيجيات التدريس المستندة إلى الدماغ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة في التدريس يعانون من صعوبة تضمين الاستراتيجيات الحديثة خلال الوقت المتاح مثل التعلم المستند إلى الدماغ.

دراسة (الرويلي والحربي، 2016) في العراق، بعنوان:

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند

إلى الدماغ، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً ومعلمةً في المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج بأن متوسط الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ من خلال ملاحظة معلمي

الرياضيات قد بلغ (2.25)، وبذلك تكون ممارستهم لتلك الممارسات منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (العنزي، 2017) في السعودية، بعنوان:

الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية

التعلم المستند إلى الدماغ.

هدفت إلى تعرف الممارسات التدريسية الأكثر والأقل شيوعاً لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والكشف عن مدى اختلافها تبعاً لكل من: النوع، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تكونت عينة البحث من (199) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في

الجامعة منهم (100) عضواً من الذكور، و(99) عضواً من الإناث، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الممارسات شيوعاً: أسعى إلى إيجاد بيئة من التشجيع والمساندة داخل القاعة الدراسية بمتوسط حسابي (4.46)، وأن أقل الممارسات شيوعاً؛ هي: استخدم أصواتاً موسيقية طبيعية لتهيئة أمزجة الطلاب للتعلم بمتوسط حسابي (2.29)، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس ولمصلحة الإناث، ولمتغير المؤهل لصالح حملة الدكتوراه، ولمتغير سنوات الخبرة ولمصلحة الخبرة الأقل.

دراسة (Wlodek، 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

Neuroscience and education: teacher and student perceptions of Brain- based strategies that engage the brain

(علم الأعصاب والتعليم: تصورات المعلم والطلاب للاستراتيجيات القائمة على الدماغ)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراكات معلمي وطلاب الصف الثامن بالمدارس المتوسطة في ولاية شيكاغو لفاعلية استراتيجيات التعلم والتعليم المستند إلى الدماغ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كلًا من استراتيجيات الحركة، والتفاعل الاجتماعي، ورياضة الدماغ، والانفعالات الإيجابية، والتكرار تعتبر استراتيجيات تدريسية وتعلمية فعالة، ساعدت طلاب الصف الثامن على التعلم.

دراسة (الكيومي وعليان، 2019) بسلطنة عمان، بعنوان:

درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند للدماغ في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في مدارسة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان، من وجهة نظر معلمي العلوم الأوائل في محافظات (شمال الباطنة، جنوب الباطنة، مسقط)، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (108) معلماً أولاً ومعلمةً أولى لمادة العلوم في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة جملة من النتائج كان من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كانت ما بين متوسطة إلى عالية في المحافظات الثلاث، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الأوائل لدرجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لمتغير الجنس.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة يتضح الآتي:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فبعض الدراسات السابقة اقتصر هدفها على تقصي المعارف والمعتقدات والإدراكات للممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ كدراسات (الفارسي، 2010؛ Kapadia، 2014؛ Fratangelo، 2015؛ Wlodek، 2018)، في حين هدفت دراسات (حسنين، 2014؛ الرويلي والحربي، 2016؛ الكيومي وعليان، 2019) إلى تقصي الممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ، أما بقية الدراسات فقد بحث في المعارف والممارسات معاً.

اعتمد الدراسات السابقة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها.

تنوعت أدوات جمع المعلومات المستخدمة في الدراسات السابقة؛ فاستخدمت دراسات (Klinek، 2009؛ الفارسي، 2010؛ حسنين، 2014؛ Kapadia، 2014؛ الكيومي وعليان، 2019؛ العنزي، 2017) الاستبيانات، أما دراستا (الرويلي والحربي، 2016؛ Fratangelo، 2015) اعتمدت على بطاقات الملاحظة، في حين استخدم البحث الحالي اختباراً معرفياً للكشف عن المعارف بالممارسات التدريسية المستندة على الدماغ لدى أفراد العينة.

اختلفت العينات المدروسة في الدراسات السابقة؛ فطبقت دراسات (الفارسي، 2010؛ Wachob، 2012؛ حسنين، 2014؛ Kapadia، 2014؛ Fratangelo، 2015؛ الرويلي والحربي، 2016؛ Wlodek، 2018؛ الكيومي وعليان، 2019) أدواتها على عينات من المعلمين والمدرسين في مراحل ما قبل الجامعية، في حين طبقت دراستا (Klinek، 2009؛ العنزي، 2017) أدواتيهما على عينات من أعضاء الهيئة التعليمية في المرحلة الجامعية.

أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث المستخدمة في البحث الحالي.

8- الإطار النظري:

شهدت الساحة التربوية خلال العقود الماضية نظريات تعلم متعددة، ولما كانت الممارسات التدريسية تنطلق من نظريات التعلم المرتبطة بها، فقد تأثَّرت ممارسات التدريس بهذه النظريات محاولة الإفادة منها في المجال التطبيقي، وتُمثل هذه النظريات أدوات مهمة يمكن أن تسهم في رفع مستويي عمليتي التعليم والتعلم، وفي هذا السياق تعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إحدى هذه النظريات التي لاقت مزيداً من اهتمام الباحثين في العقود الأخيرة، ويقصد بالتعلم المستند إلى الدماغ بالتعلم المبني على وظائف الدماغ وقدراته، إي أنه العلم الذي يتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها المخ (Jensen، 2007، 10)

ترتكز نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على اثنى عشر مبدأً، يمكن توظيفها في المواقف التعليمية التعلمية من خلال تبني المدرس للأساليب والممارسات التي تتناغم معها، وهي كما وردت عند كل من: (Bonomo، 2017، 27- 30) و(Wachob، 2012، 17- 20) و(Craig، 2007، 17) و(Gulpinar، 2005، 302) على النحو الآتي:

1. الدماغ جهاز حيوي والجسم والدماغ وحدة دينامية واحدة:

يعد الدماغ نظاماً حيوياً مكوناً من مجموعة الأجزاء لكل منها وظيفتها الخاصة، إلا أنه يعمل بشكل كلي متزامن، كما أن العلاقة بين الجسم والدماغ والعقل علاقة تفاعلية، حيث تعمل الأفكار والعواطف والخيال والاستعداد النفسي والجسدي والفيزيولوجي في وقت واحد.

2. الدماغ كائن اجتماعي:

يعمل الدماغ وفقاً للعلاقات الشخصية والاجتماعية، كما أن اللغة هي إحدى القدرات التي تتأثر بقوة

التفاعل الاجتماعي، والتعلم يتأثر بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد من خلال تفاعلهم العميق مع الآخرين.

3. البحث عن المعنى فطري:

يولد كل فرد ولديه مجموعة من القدرات التي تسمح له بالبحث عن معنى للحياة المحيطة به وفهم العالم حوله، ويستمر البحث عن المعنى مدى الحياة، فالفرد مدفوع فطرياً للبحث عن معاني ومضامين للمعرفة، حتى يستطيع بها إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه.

4. البحث عن المعنى يتم من خلال النمذجة:

يسعى الدماغ البشري دائماً إلى نمذجة الخبرات المكتسبة وترتيبها وتصنيفها على هيئة خرائط أو مخططات لإعطاء المعنى، ويتم ذلك من خلال البحث عن الترابطات، والتشابهات، والاختلافات والمقارنات، بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة.

5. الانفعالات حاسمة من أجل النمذجة:

الانفعالات مهمة لمهارات التفكير العليا، فالدماغ والانفعال يعملان معاً ويشكلان وحدة متينة؛ لذا يجب أن تقدم الخبرات الجديدة للمتعلمين مصحوبة بالانفعالات السارة؛ حتى تدعم بقاء أثر التعلّم لمدة أطول.

6. كل دماغ يدرك الأجزاء والكل، ويفهمها بشكل متزامن:

من أجل تنظيم المعلومات ومعالجتها هناك طريقتين تتمان بشكل متزامن، بحيث تعمل إحداهما على تقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة والربط بينها بشكل متسلسل، في حين تدرك الأخرى المعلومات، وتتعامل معها بشكل سلسلة الكليات.

7. يتضمن التعلم كلًا من الانتباه المركز والإدراك الطرفي:

يستقبل الدماغ الإحساسات والصور والمدخلات، ولكنه يكتسب المعلومات التي تقع في بؤرة اهتمامه ويدركها بشكل مباشر، كما أنه يدرك المعلومات الهامشية التي تكون قوية ومؤثرة وفعالة ويستجيب لها، بينما لا يعير المعلومات الهامشية غير المؤثرة وغير القوية اهتماماً، إذ إنه يميل دائماً إلى التركيز على المُثيرات الأكثر أهمية وملائمة لإرضاء الاحتياجات والرغبات.

8. يتضمن التعلم عمليات واعية وعمليات لا واعية:

يشير هذا المبدأ إلى اليقظة العقلية، والتي يتحدد من خلالها وعي الفرد بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها ومدى شعوره بها، وهنا يجب على المدرس أن ينظم تحركاته التدريسية في

معالجة الخبرات اللاواعية اللاحقة عند المتعلمين، أي يقوم بتصميم المحتوى بحيث يحدث الوعي الصحيح للمفاهيم.

9. لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة:

تُعد الذاكرة مخزناً للخبرات والأفكار التي يعيها الفرد من البيئة المحيطة، ويتم تخزين هذه الخبرات في أنظمة خاصة بالذاكرة (ذاكرة قصيرة المدى، ذاكرة متوسطة المدى، ذاكرة بعيدة المدى)، وذلك حسب أهميتها ومعناها وزمانها ومكانها، إلا أن هناك طريقتين لتنظيم الذاكرة هما: الذاكرة الواضحة والذاكرة الخفية، ويمكن التعامل مع كل طريقة من هاتين الطريقتين بصورة مستقلة عن الأخرى، بحيث يتمكن الفرد من تسجيل معلوماته في مخزن واحد أو عدة مخازن للذاكرة في آن واحد، كما يحث التعلم ذو المعنى من خلال توليف بين كل من نظام الذاكرة قصير المدى وبعيد المدى.

10. التعلم تطوري:

يغير الدماغ بصفة مستمرة كينونته التي تشكلت بقوة بواسطة خبرات الفرد من خلال مرحلة الطفولة والمراحل التي تليها؛ لأن الدماغ بتركيبته المعقدة وقدراته اللامحدودة مرن بشكل كبير، وتؤدي الخبرات الحياتية التي يمتلكها الفرد إلى ترابطات عصبية جديدة.

11. يُدعم التعلم المعقد بالتحدي ويُكف بالتهديد:

يجب أن تكون استثارة الدماغ معقولة ومتحدية له، وأن لا ترتفع درجة التوتر حتى لا تصبح معيقة لعملية التعلم، لأن هناك علاقة بين التهديد وضعف التحصيل الدراسي وانخفاض تقدير الذات، إذ يزيد التهديد من صعوبة متابعة الأنشطة التعليمية.

12. كل دماغ منظم بطريقة فريدة:

بالرغم من تشابه الأدمغة لدى كل الناس شكلًا، إلا أنها تختلف في التفرعات والترابطات العصبية للخلايا الدماغية، واختلاف هذه الترابطات العصبية يعكس تأثير الدماغ بمجموعة من العوامل البيئية والوراثية، وتختلف هذه الترابطات العصبية في الدماغ نتيجة للخبرة التي يكتسبها الدماغ خلال مروره بالمواقف المختلفة.

ويتطلب تحقق هذه المبادئ في مواقف التعليم والتعلم قيام المدرس بتبني ممارسات تدريسية تتناغم مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، كما يمكن الإفادة منها في تنظيم البيئة التعليمية بمكونيها المادي والنفسي.

كما تقوم استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على خمسة مراحل متتابعة؛ هي:

1. مرحلة الإعداد (Preparation): توفر هذه المرحلة إطاراً مبدئياً للتعلم الجديد وتحفيز دماغ المتعلم بالترابطات الممكنة، وتستند إلى قاعدة مؤداها أنه كلما زادت خلفية المتعلم عن الموضوع زادت سرعة استيعابه للمعلومات الجديدة المرتبطة بهذا الموضوع.
2. مرحلة اكتساب المعلومات (Acquisition): يتم فيها تسهيل اكتساب الدماغ للتعلم من خلال توفير خبرات متنوعة للمتعلم، إضافة إلى تحديد نسبة الوقت المناسب للتعلم، وتعد أفضل طريقة لذلك هي تخصيص نصف الوقت لطرح الموضوعات، وترك النصف الآخر للاستيعاب والمناقشة وإلقاء نظرة جديدة على محتوى التعلم.
3. مرحلة الشرح والإيضاح (Elaboration): يتم في هذه المرحلة تنمية طرق عصبية في الدماغ لربط المعلومات بحيث تكون ذات معنى من خلال فرص التجريب والتفاعل مع الخبرة الجديدة، ودور الإيضاح في هذه المرحلة المحافظة على الترابطات العصبية التي حدثت من التعلم الجديد بما يشجع على التفكير العميق بهذا التعلم.
4. مرحلة تكوين الذاكرة(Memory Formation) : يتم من خلالها الربط بين الأجزاء التي تم تعلمها لكي يتم استرجاعها في أوقات لاحقة، وحتى يتحقق دوام التعلم الجديد وسهولة استرجاعه لابد من وجود عوامل تسهم في ذلك منها: توفير الراحة الكافية للمتعلم، ودرجة الترابطات وكمياتها، ومرحلة النمو، وحالة المتعلم، والتغذية الراجعة، وغير ذلك.
5. مرحلة التجميع الوظيفي (Functional integration): تسهم هذه المرحلة في توظيف التعلم الجديد في نطاقات واسعة، وبذلك يصبح التعلم الجديد متيناً وعميقاً وسهلًا لوجود ترابطات عصبية متشعبة بشكل هائل بين الخلايا العصبية (جينسن، 2007، 341).

إن تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها يعتمد بدرجة كبيرة على جودة منظومة عمليات التدريس القائمة في هذه المؤسسات، هذا ويعد المدرس الجامعي من أهم عناصر هذه المنظومة، ومن المؤكد أن اعتماد المدرس الجامعي على الممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ وفق المراحل السابقة في أثناء عملية التدريس سيلعب دوراً فاعلاً في تحقيق حيوية هذه العملية، وتحديد نوعية المخرجات التي ستواجه تحديات العصر المعرفية والمعلوماتية والتقنية.

9- إجراءات البحث:

9 - 1 - حدود البحث:

9 - 1 - 1 الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

9 - 1 - 2 الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة دمشق.

9 - 1 - 3 الحدود الزمنية: طبق البحث في العام الجامعي 2020/2019.

9 - 1 - 4الحدود البشرية: أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق.

9 - 2 - منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث؛ اعتُمد المنهج الوصفي لقياس درجة معرفة الممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، إذ يساعد هذا المنهج الباحث في «الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر» (دويدار، 2006، 76؛ وعباس وآخرون، 2007، 74)، ووفقاً لهذا المنهج صُمم اختبار معرفي خاص بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ بمجالاتها (الإعداد، اكتساب المعلومات، التوضيح، تكوين الذاكرة، التجميع الوظيفي)، وطُبق هذا الاختبار على عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق.

9 - 3 - مجتمع البحث وعينته: تمثّل مجتمع البحث بأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، القائمين على رأس عملهم للعام الدراسي الجامعي 2019/2018، والبالغ عددهم (195) عضو هيئة تعليمية، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، من أقسام كلية التربية بجامعة دمشق؛ وبلغت عينة الدراسة (60) عضو هيئة تعليمية؛ ما نسبتهُ (30.77 %) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث على المتغيرات المدروسة

م	المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبه المئوية
1	الجنس	ذكر	23	% 38.3
		أنثى	37	% 61.7
	المجموع		60	% 100
2	المؤهل العلمي	دكتوراه	51	% 85
		ماجستير	9	% 15
	المجموع		60	% 100
3	المرتبة العلمية	أستاذ	6	% 17.6
		أستاذ مساعد	15	% 44.2
		مدرس	13	% 38.2
المجموع			34	% 100

9 - 4 - أداة البحث: صممت أداة البحث وفق الخطوات الآتية:

9 - 4 - 1 تحديد قائمة الممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وفق المجالات؛ (الإعداد، اكتساب المعلومات، التوضيح، تكوين الذاكرة، التجميع الوظيفي) بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة المتشابهة والمرتبطة بمتغير البحث، ومنها: (Jensen، 2007) و(الرويلي والحربي، 2016) و(Wachob، 2012) وعرضت القائمة على بصيغتها الأولية على ثلاثة من أعضاء الهيئة التعليمية في قسم المناهج وطرائق التدريس، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم قام الباحثان بإجراء التعديلات المطلوبة.

9 - 4 - 2 تصميم الاختبار: بالاعتماد على القائمة السابقة صيغت مفردات الاختبار على شكل أسئلة متعددة البدائل، وقد تمّ تصدير الاختبار بمقدّمة تبيّن الهدف منه، وطريقة الاستجابة له، من خلال اختيار المبحوث لممارسة تدريسية من أربع ممارسات تدريسية مختلفة عن بعضها البعض، علماً بأن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط والبقية إجابات غير صحيحة، وتعطى درجة

(1) للإجابة الصحيحة، ودرجة (0) للإجابة غير الصحيحة، واشتمل الاختبار بصورته الأولية على (40) بنداً، تمّ توزيعها على خمسة مجالات؛ هي (الإعداد، اكتساب المعلومات، التوضيح، تكوين الذاكرة، التجميع الوظيفي).

9 - 4 - 3 صدق الاختبار: عرض الاختبار بصورته الأولية على سبعة من أعضاء الهيئة التدريسية

من قسمي المناهج وطرائق تدريس وعلم النفس؛ بهدف تحديد مدى مناسبته لقياس ما وضع من أجل قياسه، وتم حذف بعض المؤشرات البنود وتعديل بعض البدائل بناءً على آراء المحكمين، وأصبح العدد النهائي للبنود (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

9 - 4 - 4 ثبات الاختبار: تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (12) عضو هيئة تعليمية؛ وحسب معامل الثبات بتطبيق معادلة كودر وريتشاردسون (kuder- richardson) لقياس التناسق الداخلي بين مجالات الاختبار، كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول (2) قيم معاملات ثبات مجالات اختبار (المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ) لعينة الدراسة الاستطلاعية.

مجالات الاختبار	عدد البنود	قيم معامل كودر وريتشاردسون
الإعداد	5	0.901
اكتساب المعلومات	12	0.911
التوضيح	10	0.908
تكوين الذاكرة	7	0.905
التجميع الوظيفي	2	0.905
الاختبار	36	0.922

يتبين من الجدول (2) أن معامل كودر وريتشاردسون (kuder- richardson) تراوحت بين (0.901 - 0.911).

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستعمال معادلة سبيرمان – براون (Spearman-Brown Coefficient) إذ بلغ معامل الثبات (0.82) للاختبار الكلي، والقيم السابقة تعكس درجة ثبات مناسبة للاختبار.

9 - 4 - 5 زمن الاختبار: من خلال التطبيق الاستطلاعي حسب متوسط الزمن المستغرق للإجابة على الاختبار، وتبين أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار؛ هو (30) دقيقة.

9 - 4 - 6 الصورة النهائية للاختبار: في ضوء تعديلات المحكمين، ونتائج التطبيق الاستطلاعي للاختبار؛ بلغ عدد بنود الاختبار (36) بنداً، وأعطيت الإجابة الصحيحة درجة (1)، وللإجابة غير الصحيحة درجة (0)، وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (36) درجة،

والدرجة الصغرى (صفر)، والملحق (2) يبين الصورة النهائية للاختبار، والجدول رقم (3) يوضح مواصفات الاختبار.

جدول (3)مواصفات اختبار (المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ)

مجالات الاختبار	عدد البنود	أرقام البنود	النسبة المئوية
الإعداد	5	24-15-14-11-1	% 13.9
اكتساب المعلومات	12	30-25-23-22-18-17-12-10-8-7-6-3	% 33.33
التوضيح	10	35-32-28-26-16-9-5-4-2	% 27.8
تكوين الذاكرة	7	36--34-31-27-21-20-13	% 19.5
التجميع الوظيفي	2	33-19	% 5.5
الممارسات الكلية	36	36	100

9 - 5 - تطبيق الاختبار المعرفي والمعالجة الإحصائية:

تمّ تطبيق الاختبار على عينة البحث والمكونة من (60) عضو هيئة تعليمية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي 2020/2019، وعولجت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS؛ من خلال: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية على كل بند من بنود الاختبار، ولكل مجال من المجالات؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم اختبار «ت» (t-test) لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، واختبار «أنوفا» (One - Way Anova) لمتغير المرتبة العلمية.

10- نتائج البحث وتفسيرها:

10 - 1 - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة في كل مجال، وكذلك للدرجة الكلية للاختبار، وقد تم تحديد النسبة (60%) من وجهة نظر المحكمين كمعيار يفترض أن تكون عليه المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

وكانت النتائج على النحو الآتي:

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على الاختبار الكلي (14.14)، وبنسبة مئوية بلغت (41.53%)، وبالمقارنة مع المعيار المحدد (60%) يتبين أن درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ كانت دون المستوى المطلوب.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مجال الاستعداد (2.00)، وبنسبة مئوية بلغت (40%)، وبالمقارنة مع المعيار المحدد (60%) يتبين أن درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في مجال الاستعداد كانت دون المستوى المطلوب.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مجال الاكتساب (4.95)، وبنسبة مئوية بلغت (41.25%)، وبالمقارنة مع المعيار المحدد (60%) يتبين أن درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في مجال الاكتساب كانت دون المستوى المطلوب.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مجال التوضيح (3.8)، وبنسبة مئوية بلغت (40.66%)، وبالمقارنة مع المعيار المحدد (60%) يتبين أن درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التوضيح كانت دون المستوى المطلوب.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مجال تكوين الذاكرة (2.63)، وبنسبة مئوية بلغت (29.5%)، وبالمقارنة مع المعيار المحدد (60%) يتبين أن درجة معرفة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في مجال تكوين الذاكرة كانت دون المستوى المطلوب.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مجال التجميع الوظيفي (1.03)، وبنسبة مئوية بلغت (49.16%)، وبالمقارنة مع المعيار المحدد (60%) يتبين أن درجة معرفة

أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التجميع الوظيفي كانت دون المستوى المطلوب، كما هو موضّح في الجدول رقم (4).

جدول (4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة على الاختبار المعرفي

الرقم	المجال	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية	القرار	الترتيب
1	الإعداد	5	2.00	0.939	% 40	غير محقق	4
2	الاكتساب	12	4.95	1.836	% 41.25	غير محقق	2
3	التوضيح	10	3.80	1.396	% 40.66	غير محقق	3
4	تكوين الذاكرة	7	2.63	1.117	% 29.5	غير محقق	5
5	التجميع الوظيفي	2	1.03	0.647	% 49.16	غير محقق	1
	المجموع الكلي	36	14.14	4.357	% 41.53	غير محقق	-

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى حداثة انتشار نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عموماً، وضعف انتشار تطبيقاتها التدريسية في الوسط الجامعي خاصة، وبالتالي لم تراع برامج إعداد وتدريب المدرس الجامعي قبل الخدمة وفي أثنائها للمعارف والتطبيقات المرتبطة بهذه النظرية، ويتفق التفسير السابق مع ما أكده (young، 2016) بأن نسبة التدريب على استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في برامج التطوير المهني للمعلمين منخفضة بنسبة كبيرة.

وبالاطلاع على مقررات طرائق التدريس العامة وطرائق تدريس الاختصاص (المؤلفة حديثاً) تبين أنها لم تتطرق لهذه النظرية وللمبادئ التعليمية المستمدة منها، وبذلك لم تتح الفرصة أيضاً لعضو الهيئة التعليمية للإطلاع على المعارف المستندة إلى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أثناء تدريسها.

وقد يعزى عدم اهتمام أعضاء الهيئة التعليمية الكافي بتنمية معارفهم ومهاراتهم التدريسية القائمة على هذه النظرية إلى البيئة الجامعية الحالية من حيث: كثافة أعداد الطلبة، وضيق وقت المحاضرة الجامعية، وحجم محتوى المقررات الكثيف، وعدم مرونة البرنامج التدريسي، وعدم توافر الوسائط التعليمية الكافية والمناسبة، ما يدفع المدرس الجامعي لاستخدام طريقة المحاضرة فقط توفيراً للوقت والجهد ومواءمة للبيئة السابقة، وخاصة أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ تعتمد على مجموعة من المتطلبات من مثل موعد بدء الدراسة اليومية، سياسة النظام التعليمي، أساليب القياس، استراتيجيات التعليم، البيئات الصفية، واستخدام التكنولوجيا، وعدم توافر المتطلبات السابقة في البيئة الجامعية الحالية قد يؤثر سلباً على اهتمام عضو الهيئة التعليمية بتنمية معارفه وممارسته التدريسية المستندة إلى هذه النظرية، وفي

هـذا السـياق يؤكـد (Gonzales & Hipps، 2016) أن التعلم المستند إلى الدماغ يستغرق وقتاً أطـول في تدريس أي مفهوم مقارنة بالطريقة التقليدية، وأن قـرارات المعلمـين فـي تضـمين الاسـتراتيجيات تسـتند إلـى مسـتوى قـدرات الطلبة الأكاديمية، ومقدار الوقت المتاح للتدريس وفقاً لهذه الاستراتيجية والمصادر الأكاديمية المتاحة.

كمـا أن معظـم أفـراد العينـة بمرتبـة مـدرس أو أسـتاذ مسـاعد أو عضـو هيئـة فنيـة، ولـم تتجـاوز نسـبة الأسـاتذة (17.6%) مـن أفـراد العينـة، وبالتالـي لـم تتـح لبقيـة أفـراد العينـة الفرصـة للإرتقـاء بمعارفهـم المتعلقـة بهـذه النظريـة مـن خـلال سـنوات الخبـرة المحـدودة لهـم، وهـذا مـن شـأنه أن يسـهم فـي انخفـاض معرفـة أعضـاء الهيئـة التعليميـة بالممارسـات التدريسـية المسـتندة إلـى نظريـة التعلـم المسـتند إلـى الدمـاغ ويحـول دون وصولها للمستوى المطلوب.

تتفـق النتيجـة السـابقة مـع نتائـج دراسـتي (حسـنين، 2014؛ الرويلـي والحربـي، 2016) التـي أظهـرت نتائجهـا مسـتويات منخفضـة فـي المعـارف والممارسـات القائمـة علـى التعلـم المسـتند إلـى الدمـاغ لـدى أفـراد العينـات المدروسـة.

كمـا تختلـف هذه النتيجة مع نتائج دراسـة كل مـن: (Klinek، 2009؛ الفارسي، 2010؛ Wachob، 2012؛ Kapadia، 2014؛ fratangelo، 2015؛ الكيومـي وعليـان، 2019) التـي أظهـرت نتائجهـا مسـتويات تراوحـت بيـن متوسـط ومرتفـع فـي المعـارف والممارسـات القائمـة علـى التعلـم المسـتند إلـى الدمـاغ لـدى أفـراد العينات المدروسـة.

10 - 2 - النتائـج المتعلقـة بالسـؤال الثانـي ونصـه: هـل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بيـن متوسـطات درجـات أعضـاء الهيئـة التعليميـة فـي كليـة التربيـة بجامعـة دمشـق على اختبـار المعرفـة بـالممارسـات التدريسية القائمـة علـى التعلـم المسـتند إلـى الدمـاغ باختلاف جنسهم؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال حسـبت المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لدرجـات أفـراد العينـة (الذكور والإنـاث) علـى الاختبـار المعرفـي، كمـا اسـتخدم اختبـار (t-test) لبحـث دلالـة الفـروق بيـن متوسـطي العينتين المستقلتين.

وأظهـرت نتائـج التحليـل أن قيمـة (t) قـد بلغـت (1.291) عنـد مسـتوى الدلالـة (0.228)؛ وهـي أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة المعتمـد فـي الدراسـة (0.05)، وبالتالـي تكـون قيمـة (t) غيـر دالـة إحصائيـاً عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05)، وهـذا يعنـي عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية بيـن متوسـطات درجـات أعضـاء الهيئـة التعليميـة فـي كليـة التربيـة بجامعـة دمشـق علـى فـي معرفـة الممارسـات التدريسية القائمـة علـى التعلـم المسـتند

إلى الدماغ باختلاف جنسهم، وهو ما يوضحه الجدول (5)

جدول (5)يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة (الذكور والإناث) على الاختبار المعرفي

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
الكلي	ذكر	23	15.83	3.869	58	1.291	0.228	غير محقق
	أنثى	37	14.41	4.681				

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التعليمية على اختلاف جنسهم من ذكور وإناث خضعوا لنفس برامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة وفي أثنائها (إن وجدت)، وهذه البرامج أساساً لم تتضمن المعارف والممارسات التدريسية المرتبطة بهذه النظرية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تماثل البيئة التعليمية التي يعمل فيها الذكور والإناث من أفراد العينة مما فرض عليهم الاقتصار على استخدام طرائق وأساليب تدريسية تتماشى مع هذه البيئة، مما انعكس سلباً

على اهتمامهم بتنمية معارف ومهارات تدريس حديثة؛ ومنها المعارف المتعلقة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الرويلي والحربي، 2016) التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Klinek، 2009؛ العنزي، 2017؛ الكيومي وعليان، 2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس؛ لمصلحة الإناث.

10 - 3 -النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق على اختبار المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف مؤهلهم العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة (ماجستير- دكتوراه) على الاختبار المعرفي، كما استخدم اختبار (t-test) لبحث دلالة الفروق بين متوسط العينتين المستقلتين.

وأظهرت نتائج التحليل أن قيمة (t) قد بلغت (3.883) عند مستوى الدلالة (0.000)؛ وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، وبالتالي تكون قيمة (t) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في

كلية التربية بجامعة دمشق على في معرفة الممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف المؤهل العلمي. وهو ما يوضحه الجدول (6)

جدول (6)يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة (ماجستير - دكتوراه) على الاختبار المعرفي

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
الكلي	ماجستير	9	10.22	4.177	58	3.883	0.000	غير محقق
	دكتوراه	51	15.78	3.926				

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التعليمية من حملة الدكتوراه هم ذوي الخبرة الأطول نسبياً في التدريس، من الممكن أن تكون مؤهلهم قد أفادهم في دقة ملاحظة جوانب العمل التدريسي المميزة والفعالة، ما أثر إيجاباً على درجة معرفتهم بالممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسنين، 2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لاختلاف المؤهل؛ لمصلحة مجموعة «مؤهل عال فأكثر»، ودراسة (العنزي، 2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير المؤهل؛ لمصالحة حملة الدكتوراه.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kapadia، 2014) التي أشارت إلى أن مستوى الوعي بالتعلم المستند إلى الدماغ لم يظهر فروقاً دالة لمتغير المؤهل العلمي.

10 - 4 - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع؛ ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق على اختبار المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف مرتبتهم العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ) على الاختبار المعرفي، كما استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق (One Way Anova -) لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة المدروسة.

وأظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق على في معرفة الممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ باختلاف رتبهم العلمية، وهو ما يوضحه الجدول (7)

جدول (7)يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ) على الاختبار المعرفي

تصنيفات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف	مستوى الدلالة	القرار
مدرس	13	11.54	1.808	بين المجموعات	539.50	269.75	2	59.308	0.000	توجد فروق دالة
مساعد	15	18.93	2.492	داخل المجموعات	140.99	4.548	31			
أستاذ	6	21.17	1.722	المجموع	680.50		33			

ولتحديد اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة، وتم التوصل للنتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ)، ومتوسط إجابات مشرفي التربية العملية بمرتبة (أستاذ مساعد)، على الاختبار المعرفي، وبمراجعة الجدول (7) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ) بلغ (3.08)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي درجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ مساعد) البالغ (2.48)، وبالتالي فإن هذه الفروق عائدة لصالح أفراد العينة بمرتبة (أستاذ).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ)، ومتوسط إجابات مشرفي التربية العملية بمرتبة (مدرس)، على الاختبار المعرفي، وبمراجعة الجدول (7) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ) بلغ (3.08)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي درجات أفراد العينة بمرتبة (مدرس) البالغ (2.48)، وبالتالي فإن هذه الفروق عائدة لصالح أفراد العينة بمرتبة (أستاذ).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ مساعد)، ومتوسط إجابات مشرفي التربية العملية بمرتبة (مدرس)، على الاختبار المعرفي، وبمراجعة الجدول (7) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة بمرتبة (أستاذ مساعد) بلغ (3.08)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي درجات أفراد العينة بمرتبة (مدرس) البالغ (2.48)، وبالتالي فإن هذه الفروق عائدة لصالح أفراد العينة بمرتبة (أستاذ مساعد)، وهو ما يوضحه الجدول (8).

جدول (8)يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات أفراد العينة (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ) على الاختبار المعرفي

المجموعة 1	المجموعة 2	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة (sig)	القرار
مدرس	مساعد	-7.395*	0.808	.000	دالة إحصائياً
	أستاذ	-9.628*	1.053	.000	دالة إحصائياً
مساعد	مدرس	7.395*	0.808	.000	دالة إحصائياً
	أستاذ	-2.233*	1.030	.038	دالة إحصائياً
استاذ	مدرس	9.628*	1.053	.000	دالة إحصائياً
	مساعد	2.233*	1.030	.038	دالة إحصائياً

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من أن جميع أفراد العينة على اختلاف رتبهم العلمية لم يصلوا للمستوى المطلوب في معرفة الممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ، إلا أن حداثة هذه النظرية وجدَّتِها دفعت العديد من طلبة الماجستير والدكتوراه للبحث فيها من خلال تسجيل عناوين أطروحاتهم وأبحاثهم المنشورة بعناوين تبحث في هذه النظرية وممارساتها التدريسية، وبما أن القوانين والأنظمة الجامعية تعطي الأولوية في الإشراف على هذه الأطروحات ومناقشتها لأعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لرتبهم العلمية على الترتيب، وبالتالي ساهم الإشراف على هذه الرسائل والأبحاث العلمية ومناقشتها وعقد السيمنارات العلمية المرتبطة بها في إيجاد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الرتبة العلمية، ولمصلحة الرتبة الأعلى، ومن جهة أخرى فإن ارتباط الرتبة العلمية نسبياً بسنوات الخبرة، وبالتالي فإن عامل الأقدمية في التدريس قد ساهم في تفاوت المعارف المرتبطة بالممارسات التدريسية القائمة على هذه النظرية.

كما أن ارتباط توزيع النصاب التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية بالمرحلة التدريسية، فيتم توزيع غالبية الساعات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية بمرتبة أستاذ وأحياناً أستاذ مساعد على مرحلة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، في حين ينحصر النصاب التدريسي لعضو الهيئة التدريسية بمرتبة مدرس على مرحلة الإجازة الجامعية.

11- مقترحات البحث:

11 - 1 - تبني اتجاه التربية المستمرة لتأهيل لأعضاء الهيئة التعليمية في أثناء الخدمة، بصرف النظر

عن مؤهلهم الأكاديمي وتوصيفهم الوظيفي ورتبتهم العلمية من خلال تصميم برامج تدريبية وورش عمل لتعريف أعضاء الهيئة التعليمية بالمعارف والممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ في العملية التعليمية.

11 - 2 - الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية تتفق ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ من حيث (عدد الطلبة، القاعات الدرسية، الوسائط التربوية، البرامج الدراسية، وغيرها).

11 - 3 - تطوير مقررات المنهاج الجامعي في كلية التربية، وتضمينها لموضوعات مرتبطة بالمعارف والمهارات المستندة إلى التعلم المستند إلى الدماغ.

11 - 4 - توفير المراجع والمصادر التعليمية ذات الصلة بموضوع التعلم المستند إلى الدماغ، وتوظيف شبكة الإنترنت لتزويد أعضاء الهيئة التعليمية بما يحتاجونه من معارف ومعلومات نظرية، وربطها بجوانب عملية تطبيقية تضمن دروساً نموذجية تعرض من خلال الشبكة.

11 - 5 - إجراء دراسات تبحث في:

11 - 5 - 1 درجة ممارسة أعضاء الهيئة التعليمية للمارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ.

11 - 5 - 2 معوقات اكتساب أعضاء الهيئة التعليمية للمعارف والممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ.

11 - 5 - 3 الممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ لدى أعضاء الهيئة التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية.

11 - 5 - 4 المعارف والممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ لدى المعلمين في التعليم ما قبل الجامعي.

12- المراجع:

إبراهيم، ناصر الدين؛ وأبو حماد، أحمد. (2016). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية.

جينسن، إيريك. (2007). التعلم المبني على العقل: العلم الجديد للتعليم والتدريب. الرياض: مكتبة جرير.

حسنين، محمد. (2014). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بفصول محو الأمية لمهارات التدريس على ضوء التعلم المستند إلى نتائج أبحاث الدماغ. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (51)، السعودية، 331-362.

ختاش، محمد. (2015). فاعلية الاستراتيجيات «التعلمية - التعليمية» المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة باتنة، الجزائر.

الخليفة، فاطمة محمد. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسات الصفية المتناغمة لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن. المجلة التربوية، 1(108)، جامعة الكويت، 201-252.

دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. ط4، الإسكندية: دار المعرفة الجامعية.

الرويلي، عايد؛ والحربي، بدرية. (2016). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة البحوث التربوية، (56).

زيتون، كمال عبد الحميد. (2001). تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاساتها على تدريس العلوم. المؤتمر العلمي الخامس «التربية العلمية للمواطنة» للجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1-41.

السلطي، ناديا سميح. (2009). التعلم المستند للدماغ. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطيطي، مسلم. (2014). أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم والتحصيل والتفكير العلمي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

العنزي، مصعب. (2017). الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16(61).

الفارسي، مريم. (2010). معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عمان.

كوفاليك، سوزان؛ وأولسن، كارين. (2004). تجاوز التوقعات «دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف». ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كيرك، وكالفنت. (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الكيومي، منيرة بنت شامس؛ وعليان، شاهر ربحي. (2019). درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند للدماغ في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (6)، 289-312.

لطف الله، نادية سمعان. (2012). نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. جامعة عين شمس، مجلة التربية العلمية، 15(3)، 229-279.

References:

Artino، Anthony. (2008). A Brief Analysis of Research on Problem-Based Learning. University of Connecticut، 1-11. Retrieved from: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal.

Bonomo، Virginia. (2017). Brain-Based Learning Theory. Journal of Education and Human Development، 6 (1)، 27-43.

Craig، Debbie. (2007). Applying Brain-Based Learning Principles to Athletic Training Education. Athletic Training Education Journal، 2 (Jan-Mar)، 16-20.

Connell، J. D. (2009). The Global Aspects of Brain-Based Learning. Educational Horizons، 88(1)، 28-39.

Fratangelo، L. (2015). Brain Based Instructions: Teachers Perceptions and Knowledge of Brain Based Learning Strategies (Doctoral dissertation). Texas Tech University.

Gulpinar، M.A. (2005). The principles of brain-based learning and constructivist models in education. [Electronic version]. Educational Sciences: Theory & Practice، 5(2)، 299-306.

Gonzales- Hipps. (2016). Professional educator knowledge of the tenets of

the Brain and brain-based instructional strategies

(Electronic Doctoral dissertation). Capella University. (Pro Quest number: 10172484.

Kapadia، R. H. (2014). Level of Awareness about knowledge، belief and practice of brain-based learning of school teachers in Greater Mumbai region. Procedia Social and Behavioral Sciences، 123، 97-105.

Klinek، S.، R. (2009). Brain based learning: Knowledge، believes، and practies of college of education faculty in the Pennsylvania state system of higher education (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.

Salmiza، S. (2012). The effectiveness of Brain-Based Teaching Approach in dealing with the problems of students' conceptual understanding and learning motivation towards physics. Educational Studies، 38، 19-29.

Siercks، Amy. M. (2012). Understanding and achieving brain-based instruction in the elementary classroom: A qualitative study of strategies used by teachers (Doctoral dissertation). University of Central Florida Orlando، Florida. Retrieved from:
http://etd.fcla.edu/CF/CFH0004294/Siercks_Amy_M_201305_ BS.pdf.

Tufekci، S.، & Demirl، M. (2009). The Effect of Brain- Based Learning on Achievement، Retention، Attitude and Learning Process. Presidia Social and Behavioral Sciences، 1، 1791.

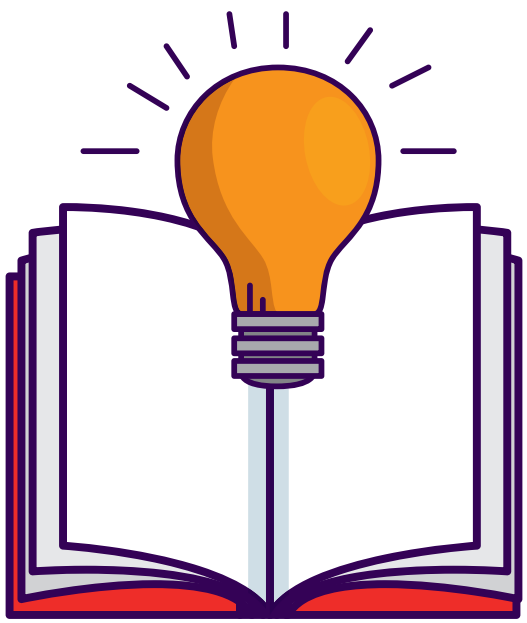
Wachob، D. A. (2012). Public school teachers' knowledge، perception، and implementation of brain-based learning practices (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania. Retrieved from:
https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/1908.

Wellman، H.; & Lagattuta، K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. Cognitive Development، 19، 479-

497.

Woldeck، R. M. (2018) Neuroscience and education: teacher and student perceptions of Brain- based strategies that engage the brain (Electronic Doctoral dissertation). Concordia University Chicago. (ProQuest number: 10840571.)

Young، K. D. (2016) Brain-based instructional training for early childhood teachers: Is it enough? (Electronic Doctoral dissertation). Northcentral University، Arizona. (Protest number: 10243442).



17- الملاحق:

ملحق (1)

المقياس الخاص بمعرفة الممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى أعضاء الهيئة التعليمية

الأساتذة الأفاضل:

تحية طيبة:

يقوم الباحثان بدراسة تهدف إلى قياس معرفتكم بالممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ويحتوي المقياس على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة أربع إجابات، والمطلوب منكم – زملائي الأفاضل- قراءة كل عبارة بتمعن، ثم اختيار أفضل ممارسة تدريسية (قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ)، بوضع إشارة (√) في الحقل المناسب لها.

والباحث إذ يشكر لكم حسن تعاونكم، ويأمل أن تكون إجاباتكم دقيقة وموضوعية لما في ذلك من أهمية كبيرة لإنجاز هذه الدراسة، علما بأن البيانات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

يرجى ملأ البيانات التالية:

النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

الدرجة العلمية: دكتوراه ☐ ماجستير ☐

المرتبة العلمية: أستاذ ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس ☐

1	لتعريض الطلبة للمعلومات بشكل مسبق:	الإجابة
A	أدرج عناصر المحاضرة على السبورة	
B	أطرح فكرة مثيرة (لها صلة بالمحاضرة)	
C	أعلق ملخص لما سيتم تعلمه قبل أسبوع	
D	أعرض الموضوع بشكل متدرج	
2	لتوضيح التعلم بطريقة ضمنية:	
A	أعتمد أسلوب المحاكاة والتقليد	
B	أعرفهم بالأهداف المتوقعة منهم قبل البدء بالمحاضرة	
C	أستخدم طرائق التدريس الجمعي	
D	أكتب ملخص سبوري	

3	لتنمية قدرة الطلبة على استبعاد الإجابات غير الصحيحة أثناء عملية التعلم:	
A	أشجعهم على حفظ الإجابات الصحيحة عن ظهر قلب	
B	أخبرهم بالإجابات الصحيحة	
C	أكرر الإجابات الصحيحة	
D	أستخدم طريقة المحاولة والخطأ	
4	لتوفير تغذية راجعة كافية للطلبة:	
A	أستعين بمدرسين مساعدين	
B	أسمح للطلبة بالإشراف على بعضهم بعض	
C	أطرح أسئلة متنوعة	
D	أجيب بنفسي عن السؤال المطروح	
5	لاستثارة الحافز الداخلي لدى الطلبة:	
A	أقدم نشاطات غير خاضعة للتقييم	
B	أطلب منهم تقديم تغذية راجعة	
C	أقيم مستوى تقدم الطلبة في نهاية المحاضرة	
D	أطرح أسئلة مبنية على إجابات الطلاب	
6	ليكتسب الطلاب المعلومات بفاعلية، يجب ألا يتجاوز الوقت المخصص لدور المدرس:	
A	50 % من وقت المحاضرة	
B	60 % من وقت المحاضرة	
C	70 % من وقت المحاضرة	
D	80 % من وقت المحاضرة	
7	لتوجيه انتباه الطلبة نحو موضوع المحاضرة:	
A	أبسط المعلومات لهم قدر الإمكان	
B	أظهر تقديراً لمساهماتهم	
C	أستخدم طرائق تدريس فردية	
D	أسمح لهم بالوقوف أثناء المحاضرة	
8	المحاضرة الأنسب لتقديم معلومات جديدة للطلبة هي:	
A	الأولى	
B	الثانية	
C	الخامسة	
D	السادسة	

9	المحاضرة الأنسب لربط معلومات الطلبة مع التعلم السابق هي:	
A	الأولى	
B	الثانية	
C	الخامسة	
D	السادسة	
10	لزيادة قدرة الطلبة على استيعاب المعلومات:	
A	أقدم مهام ذات توقيت محدد لهم	
B	استخدم تقنيات تعليمية متنوعة	
C	أجري اختباراً سريعاً في نهاية المحاضرة	
D	أوفر لهم فترات راحة في أثناء المحاضرة	
11	اللون الأنسب لـ (البطاقات/ شرائح البوربوينت) لتقديم تهيئة حافزة هو:	
A	الرمادي	
B	البني	
C	البرتقالي	
D	الأخضر	
12	اللون الأنسب لـ (البطاقات/ شرائح البوربوينت) لعرض معلومات جديدة للطلبة هو:	
A	الأخضر	
B	الأصفر	
C	البني	
D	الرمادي	
13	اللون الأنسب لـ (البطاقات/الشرائح) لتقديم اختبار أو طرح أسئلة تقويمية على الطلبة هو:	
A	الأحمر الفاتح	
B	الأصفر	
C	الأزرق	
D	البرتقالي	
14	لتحسين معتقدات الطلبة عن أنفسهم، أضع أهدافاً	
A	فورية قصيرة	
B	مؤجلة طويلة	
C	صعبة	
D	ليس لها وقت محدد للإنجاز	
15	لمساعدة الطلبة على عملية التنبؤ المسبق لعملية التعلم:	

15	لمساعدة الطلبة على عملية التنبؤ المسبق لعملية التعلم:	
A	أوزع الطلبة على مجموعات صغيرة	
B	أكلفهم بالإطلاع على مصادر تعلم جديدة	
C	أطرح قضية لها صلة بموضوع المحاضرة	
D	أتبع قواعد وسياسات منتظمة	
16	لتخفيض توتر الطلبة أثناء المحاضرة:	
A	أوفر مناقشة غير منتظمة لهم	
B	أعرض المحتوى بشكل متدرج	
C	أربط موضوع المحاضرة بخبراتهم السابقة	
D	أتيح الحرية لهم لطرح الأسئلة خلال المحاضرة	
17	لتوفير مناخ تعلم لاشعوري أثناء المحاضرة:	
A	أطرح أكبر عدد ممكن من الأمثلة	
B	أقدم لهم مثيرات بصرية وسمعية يصعب إدراكها	
C	أعلمهم بشكل مسبق بأهداف المحاضرة	
D	أتأكد من أن كلماتي متوافقة مع لغة جسدي	
18	لأحظى بالمصداقية لدى طلبته:	
A	أمارس أدوار إرضائية تجاه الطلبة	
B	أرتدي ملابس لائقة بمهنة التدريس	
C	لا أشاركهم بخبراتي الشخصية	
D	أجيب عن جميع أسئلة الطلبة أثناء المحاضرة	
19	لمساعدة الطلبة على تكوين معنى لعملية تعلمهم:	
A	أشجعهم على إيجاد معنى موحد في التعلم الجديد	
B	استحوذ على انتباه الطلبة بشكل مطلق	
C	أشجعهم على إيجاد معنى شخصي في التعلم الجديد	
D	أقدم لهم مهمات وأنشطة تعلم صعبة	
20	لتثبيت معلومات الطلبة بعد التعلم:	
A	أوفر لهم فترات راحة لهم بعد عملية التعلم	
B	أقدم لهم مهمات تعلم سهلة	
C	أوفر لهم اختيارات متعددة في أثناء المحاضرة	
D	أضع لهم أنظمة حوافز ومكافآت	

21	عندما يبدأ انتباه الطلبة بالتشتت:	
A	أسمح لهم بطرح أسئلة عن محتوى المحاضرة	
B	أطلب منهم تلخيص ما تعلموه	
C	أخصص دقيقتين لتنشيطهم جسدياً	
D	أخرج من الصف لإعطائهم فترة راحة	
22	لزيادة إنصات الطلبة في أثناء المحاضرة:	
A	أرفع صوتي أكثر من المعتاد	
B	أخفض صوتي أكثر من المعتاد	
C	أسمح لهم بتغيير أماكن جلوسهم	
D	أتحدث من مكان ثابت في القاعة	
23	عندما ألاحظ لا مبالاة لدى الطلبة أثناء عملية التعليم:	
A	أوفر خيارات متنوعة لهم	
B	أبسط المعلومات المقدمة لهم	
C	أجري تقويم مرحلي	
D	أشرح العمل المتوقع من كل طالب	
24	لجعل الطلبة أكثر استعداداً لعملية للتعلم:	
A	أسمح لهم بالوقوف خلال المحاضرة	
B	أستخدم وسائط مرئية	
C	أناقش معلوماتهم السابقة	
D	أبدل طبقة صوتي أثناء المحاضرة	
25	المكان الأنسب لوقوفي عند شرح معلومات جديدة:	
A	أمام الطلبة وفي المنتصف	
B	أمام الطلبة وعلى يمينهم	
C	أمام الطلبة وعلى يسارهم	
D	بين الطلبة	
26	المكان الأنسب لوقوفي عند مراجعة معلومات سابقة لدى الطلبة:	
A	أمام الطلبة وفي المنتصف	
B	أمام الطلبة وعلى يمينهم	
C	أمام الطلبة وعلى يسارهم	
D	بين الطلبة	

27	لتقليل مستوى التوتر لدى الطلبة أثناء الاختبارات:	
A	أطلب منهم إبقاء أعينهم على الورقة	
B	استخدم اختبارات موضوعية	
C	أسمح لهم بتحريك عيونهم عن الورقة	
D	أستخدم اختبارات مقالية	
28	لتسهيل عملية التدفق الحر لإجابات الطلبة أطرح أسئلة:	
A	صعبة	
B	سهلة	
C	جدلية	
D	قصيرة	
29	لتمكين الطلاب من استيعاب التعلم الجديد:	
A	أوفر فرصاً للمناقشات ضمن مجموعات صغيرة	
B	أؤكد على قيمة موضوع التعلم	
C	أكلفهم بكتابة أكبر كم من الأسئلة حول التعليم الجديد	
D	أجيبهم عن أسئلتهم عن موضوع التعلم	
30	لإيجاد منافذ إيجابية للطلبة للتعبير عن انفعالاتهم:	
A	أكلفهم بمشاريع ضمن مجموعات صغيرة	
B	أستخدم استراتيجيات تعلم تنافسية	
C	أستخدم عبارات تحفيزية	
D	أطلب منهم تنفيذ عدة مهام في آن واحد	
31	لتحفيز ذاكرة الطلبة:	
A	أحفز نظام الذاكرة الفردي بما يتناسب مع كل طالب	
B	أشجعهم على تقديم تساؤلات غير المألوفة	
C	أركز على السياق الخاص بالتعلم	
D	أقدم تغذية راجعة مؤجلة	
32	لتوفير بيئة آمنة انفعالياً بين الطلبة:	
A	أوفر لهم وقتاً كافيا لتنفيذ المهمة	
B	أواجههم بمشكلات لا يستطيعون حلها آنياً	
C	أعرض المحتوى بشكل متدرج	
D	أدرج موضوعات غير مرتبطة بالمحتوى	

33	لمساعدة طلبة على استكشاف المعنى الشخصي للتعلم:	
A	أشجعهم على استخدام كلماتهم الخاصة	
B	أقدم رسائل إيجابية عن محتوى التعلم	
C	أقيم مناقشات ضمن مجموعات كبيرة	
D	أشرح العمل المتوقع من كل طالب	
34	لمساعدة الطلبة على تنظيم معلوماتهم:	
A	أربط بين موضوع المحاضرة والتعلم السابق	
B	أوفر ملخص لكل مهمة سبق تعلمها	
C	أكثف الأنشطة التعليمية المقدمة لهم	
D	أعقد مناظرات بين الطلبة	
35	لمساعدة الطلبة على القيام بعمليات التفكير الحقيقي:	
A	أكلفهم بكتابة أسئلة للاختبارات	
B	أتقبل تعليقاتهم على موضوع التعلم	
C	أقدم لهم تلميحات لما هو متوقع منهم	
D	أقدم مصادر تعلم متنوعة	
36	لمساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات:	
A	أجري اختباراً تنافسياً بين الطلبة	
B	أشاركهم بخبراتي الشخصية	
C	أطلب منهم مناقشة تعلمهم الجديد مع زملائهم	
D	أدرج موضوعات غير مرتبطة بالمحتوى	

قـراءة فـي القيمـة التربويَّـة للجغرافيـا وأسـاليب تدريسـها فـي المؤسسـات التعليميَّـة السـوريَّة

أ.د. فاتنة ياسين الشعال
عضو هيئة تدريسية في كلية الآدب والعلوم الإنسانية
جامعة دمشق

A reading of the educational geographic value and its teaching methods in the Syrian educational institutions

Dr. Fatina Al Shaal
A faculty Member at the Faculty of Arts and Humanites, Damascus University

E-mail:fatina.shaal@hotmail.com

1- المقدمة :

تهدف التربية إلى تكوين شخصيَّة المُتعلِّم وتعزيزها بطريقة تربويَّة علميَّة تستند إلى المنطق والتفكير السليم، وذلك من خلال تزويده أثناء مراحل تعلُّمه بالعديد من الخبرات والمهارات التي تمكِّنه من النجاح في حياته العلميَّة والعمليَّة، ومواجهة تحدِّيات المستقبل ومشكلاته.

وبناء على ذلك لم يعد مفهوم التربية في العصر الحديث يقتصر على تزويد المتعلِّم بالمعلومات والمعارف والحقائق النظريَّة فقط، بل أصبح يسعى إلى إيجاد المتعلِّم الذي يستطيع أن يتعايش مع عصر التكنولوجيا والتقنيَّات الحديثة، ويتكيَّف مع معطياته ليصبح فرداً إيجابيَّاً فعَّالاً في مجتمعه.

ومن أجل تحقيق المفهوم الصحيح للتربيَّة لا بُدَّ للمؤسسات التعليمية الخاصَّة بكافة المراحل التعليميَّة من توظيف وسائل التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لخدمة العمليَّة التعليمية، ممَّا يعني ذلك ازدياد أهميَّة ودور هذه الوسائل والتقنيَّات من أجهزة وأدوات واستراتيجيَّات تدخل في مضمار التعليم كنتيجة حتميَّة للتطوُّر التكنولوجي الذي يشهده العالم في الوقت الحاضر، والتي تؤدِّي في النهاية إلى تطوُّر الواقع التربوي وزيادة في مردود العمليَّة التربويَّة، وتطوُّر دور المعلم على نحو يحقِّق أهداف التربية الحديثة، في جعل دوره غير مقتصر على نقل المعلومة فقط وإنَّما لا بد أن يصبح مُلمَّاً ومُدركاً لماهيَّة وسائل وأدوات التكنولوجيا والتقنيَّات مُتابعاً لتطوراتها، ومندفعاً بذات الوقت إلى تطوير ذاته من خلالها، وهذا ما بدأت بعض المؤسسات التربوية في الدولة السوريَّة تعمل عليه، وذلك من خلال إعداد المعلمين وتدريبهم على فهم تغيُّرات ومتطلَّبات العصر الراهن[1].

(1) العنزي، عبيد، صعوبات استخدام التقنيات التعليمية في تدريس الجغرافيا من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة المتوسطة في السعودية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، ٢٠٠٨م، ص١١-١٣، بتصرُّف.

2- مشكلة البحث :

على الرغم من دخول العالم بأكمله إلى عصر التكنولوجيا والتقنيَّات التي نواكب تطوراته يوماً بعد يوم نجد أنَّ المؤسسات التعليمية في كثير من الدول خاصَّة في الدولة السورية لم تأخذ بعد خطوات جادة في توظيف هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة في مناهجها وطرق تدريسها، وهو ما أدَّى إلى تراجع كفاءة العملية التعليمية للمناهج عامَّة ومقرر الجغرافيا خاصَّة حيث ما يزال يُعتمد على الأساليب التقليدية في تدريسها، لذلك لا بُد من تحقيق نقلة نوعيَّة في تعليمها من مستوى التلقين وحفظ المعلومات إلى مستوى يكسب المتعلمين المهارة والقدرة على التفكير بطريقة علمية تتميز بالإبداع في عصر تسوده مفاهيم تقنية حديثة.

ومن هنا تتمحور مشكلة البحث حول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يمكن لمتعلم الجغرافيا في هذا العصر في ظلِّ الصيحات الداعية إلى تطوير المنهاج التربوي؛ أن يواكب مستجدات العصر؟ وهل الكتب المدرسية الحالية يمكن لها تؤدي هذه الوظيفة؟
- هل الطرق الكلاسيكية التقليديَّة أم الطرق الحديثة (نظم المعلومات الجغرافيا، الاستشعار عن بعد) هي التي تُهَيمِن على العملية التعليمية - التعلمية للجغرافية؟

3- منهج البحث :

تمَّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لما يمتاز به من قدرة على توفير المعلومات والحقائق عن المشكلة وتفسيرها والوقوف على دلالاتها، ومن ثُمَّ اقتراح الحلول المناسبة لها في ضوء ما توصَّلت إليه نتائج البحث.

4- أهداف البحث :

4 - 1 - التركيز على تدريس الجغرافيا كمادة أساسيَّة ومهمَّة، تُمثِّل إحدى الآليات التربويَّة الوظيفيَّة لإعداد وتأهيل طالب متعلِّم واع بقضايا مجتمعه، ومالك لكفايات تؤهله للاندماج فيه.

4 - 2 - تسليط الضوء على أهميَّة الوظيفة التربوية للجغرافية المدرسية.

5- الجغرافيا تعريفها وتطورها وفروعها:

تُعد الجغرافيا علم قديم عرفه الإنسان منذ نشأته الأولى على سطح الأرض، عندما بدأ بالتعرُّف على المكان الذي نشأ فيه وخصائصه من معالم سطح الأرض، المُناخ، التنوُّع الحيوي،..... بهدف التأمين على حياته ضدَّ المخاطر التي قد تواجهه[2].

ومهما تعدَّدت وتنوَّعت تعاريف الجغرافيا إلَّا أنَّه يوجد فيما بينها قواسم مشتركة إذ أنَّ جميعها تدور حول مفهوم واحد هو «المكان – place» الذي يعد محور تقوم عليه العلاقة بين البيئة والإنسان، كما وتتَّفق على أنَّ سطح الأرض هو ميدان الدراسة الجغرافيا، وأنَّ الظواهر التي تشغل هذا السطح هي بمثابة موضوعاتها، أمَّا الاختلاف فيما بينهما فيظهر من خلال درجة التركيز على ناحية من النواحي أو مظهر من المظاهر دون الأخرى.

ولعلَّ تعريف الجغرافيا بأنَّها: «علم وصف الأرض» هو من أقدم التعاريف وأكثرها شمولية، مستّمد من الترجمة الحرفيَّة لكلمة (جغرافية - Geography) المشتقة من الجذور الإغريقيَّة (Geo) بمعنى الأرض، و(Graphy) وتعني وصف، وبالتالي " وصف الأرض".

في حين تشمل الدراسات الجغرافيا وصف الظواهر الكونية والفلكية المختلفة كدراسة المجموعة الشمسية ومواقع النجوم والأجرام السماوية الأخرى، ووصف البلدان وأحوالها، إضافة لدراسة سطح الأرض وغلافها الجوي، ومختلف الظواهر البشرية والطبيعية، ومدى ارتباطها بالناس والعلاقات المتبادلة بينهما.

تأتي أهميَّة الجغرافيا بأنَّها تساعد على استبصار الحقائق وإدراك صور البيئة بجوانبها المتعددة ومستوياتها المختلفة مع التعمُّق في فهم العلاقات وتحليل الظواهر وربط الأسباب بالنتائج، إضافة إلى أنَّ تدريسها يفسح المجال لممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة العملية والتطبيقات، ممَّا يساعد ذلك على تحقيق إيجابيَّة للمتعلمين وإكسابهم الكثير من المهارات والخبرات.

وتنقسم الجغرافيا إلى قسمين رئيسين يتفرع عن كلٍّ منهما فروع جغرافية أخرى:

أ- جغرافية طبيعيَّة: تهتم بدراسة البيئة بما تحويه من ظاهرات طبيعيَّة وتوزعها المكاني وأسبابه، مستعينة في ذلك على بعض العلوم كالجيولوجيا والجيومورفولوجيا والمناخ .....،

(2) إسماعيل، أحمد، الجغرافيا العامة – موضوعات مختارة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، جامعة القاهرة، مصر، ١٩٩٦م، ص٣، بتصرُّف.

وتنقسم إلى الفروع الأساسيَّة التالية: جغرافية السطح، جغرافية المُناخ، الجغرافيا الحيويَّة.

ب- جغرافية بشرية: تهتم بدراسة المجتمعات البشرية وتوزُّعها الجغرافي ومدى تأثرها بالبيئة واستغلالها سواء أكان على شكل مراكز عمرانيَّة (مدن، قرى) أو شبكات نقل ومواصلات، الري، النشاط الاقتصادي، والتنظيم السياسي للأرض على شكل دولة، وتستمد هذه الجغرافيا معلوماتها من فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية كعلم الاجتماع والتاريخ....إلخ، هذا وتنقسم أهم فروع الجغرافيا البشريَّة إلى:

الجغرافيا الاجتماعيَّة: وتضم جغرافية السكان – جغرافية المدن – جغرافية الريف.

الجغرافيا الاقتصاديَّة: وتضم: جغرافيَّة الزراعة – جغرافيَّة الصناعة – جغرافيَّة الطاقة – جغرافيَّة النقل والمواصلات – جغرافيَّة التجارة الدوليَّة – جغرافية السياحة.

الجغرافيا السياسيَّة.

والجغرافيا علم مركَّب في غاية التعقيد يأخذ من مختلف العلوم الأخرى، ومن ثُمّ يربطها بالأرض والنشاط البشري، فهو مثلاً يأخذ من علم الجيولوجيا ما يفيد في دراسة علم أشكال الأرض (الجيومورفولوجيا)، ومن علم النبات ما يفيد الجغرافيا النباتيَّة.....وهكذا، وتُعرف هذه

الفروع من الجغرافيا باسم الجغرافيا الأصوليَّة سواء أكانت فروعاً للجغرافية الطبيعيَّة أو البشريَّة.

أمَّا إذا طُبِّقت على منطقة أو إقليم ما فإنَّها تُعرف باسم «الجغرافيا الإقليميَّة» وذلك بدراسة كل عناصر الجغرافيا الطبيعيَّة والبشريَّة في منطقة متجانسة تُعرف باسم الإقليم[3].

تطوُّر الفكر الجغرافي منذ العصور القديمة حتَّى العصر الحالي:

يعود علم الجغرافيا بنشأته إلى القدم، حيث نشأ مع الحضارات القديمة (الفرعونيَّة، البابليَّة، اليونانيَّة،....) التي عدَّت الجغرافيا بأنَّها علم يدرس سطح الأرض، ويقوم بوصف المظاهر المنتشرة عليه، ويتركَّز اهتمامه بالموقع والعلاقات المتبادلة بين مختلف الأماكن على سطح الأرض باعتبارها جميعاً أجزاء من كل.

(3) إسماعيل، أحمد، الجغرافيا العامة – موضوعات مختارة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، جامعة القاهرة، مصر، ١٩٩٦م، ص١٣، بتصرُّف.

ومن أهم جغرافيين الحضارات القديمة إراتوستين، وفارنيوس، بطليموس ومن قبله سطرابون (58 ق.م – 25م): الذي عرَّف الجغرافيا بأنَّها: "دراسة الأقاليم المختلفة (Chorology)" حيث أنَّ كلمة (Chorology) هي يونانيَّة مشتقة من (Chore) والتي تعني الرقعة الواضحة المعالم والحدود من الأرض – أي إقليم صغير[4].

وفي الحضارة العربيَّة ظهرت أسماء عديدة من الجغرافيين المسلمين الذين تركوا تراثاً جغرافيَّاً كبير أمثال الإدريسي، ابن حوقل، الاصطخري، المقدسي، ابن خلدون، ابن بطوطة.....وغيرهم.

وفي العصور الوسطى: تأثر الفكر الجغرافي في أوروبا بالأفكار الدينيَّة المسيحيَّة، في حين عرف تطوراً مهمَّاً في العالم الإسلامي، حيثُ تطوَّرت الجغرافيا الفلكيَّة والرياضيَّة، جغرافية الوصف والتفسير، حيث اهتم العرب والمسلمون ببعض الظواهر الطبيعيَّة وعلاقة الإنسان بالمجال الجغرافي.

وفي هذا العصر تألَّقت مدرسة البلخي التي ظهرت فيها السلسلة الجغرافيا «المسالك والممالك» والتي تقابل في الوقت الحاضر ما يُعرف باسم «الجغرافيا الإقليميَّة»

في عصر النهضة والأنوار: تأثر الفكر الجغرافي بالاكتشافات الجغرافيا، والتوسعات الاستعماريَّة التي رافقتها والبعثات العلميَّة، وساهم ذلك في تراكم المعرفة الجغرافيا وتطورات الكارتوغرافيا.

المرحلة المعاصرة: مرحلة راقية جداً في تطور الفكر الجغرافي، حيث ساهم مجموعة من الحقول المعرفيَّة الأخرى في التأثير على اهتمامات الدراسات الجغرافيَّة (التاريخ، البيولوجيا، الاقتصاد.....) خاصَّة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي على يد بعض المفكرين الألمان أمثال: كارل ريتر Karl Ritter -1779- 1859 م، الكسندر همبولت Alexander Humboltd 1769 – 1859م"، كما برزت المدرسة الفرنسية في شخص رائدها " فيدال دي لابلاش – Vidal de la Blache الذي يعد مؤسس الجغرافيا الحديثة وأحد روَّاد المدرسة الإمكانيَّة أو الاحتماليَّة التي ترى أنَّ الإنسان ليس خاضعاً تماماً لسيطرة البيئة، لكنَّه يُعدِّل من ظروفها بحيث تُلائمه، مختلفاً بذلك مع الألماني " راتزل – Ratzel " أحد رواد المدرسة الحتمية البيئيَّة – أثر البيئة على الإنسان- ومؤسس الجغرافيا البشريَّة، وبذلك بدأت بوادر الجغرافيا التي تهتم بالمجال وتفاعل الإنسان مع الظواهر الطبيعيَّة.

(4) خير، صفوح، الجغرافيا موضوعها ومنهاجها وأهدافها، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، 2000م، ص42.

وفي مطلع القرن التاسع عشر دخلت الجغرافيا مرحلة جديدة أطلق عليها «هارتسهورن" هي الجغرافيا الكلاسيكيَّة التي تمثِّل بداية الجغرافيا الحديثة بمفهومها العلمي الجديد الذي يعتمد على التحليل والربط والتعليل.

الفكر الجغرافي في القرن (20م): تمثَّل في ظهور مدارس جغرافيَّة وبروز تيارات متأثرة بالتطور الذي عرفته حقول معرفيَّة (الاقتصاد، علم الاجتماع، علم النفس.....) من جهة، وبالمذاهب الفكريَّة والإيديولوجيَّة من جهة أخرى[5].

6-آليَّة تدريس مقرر الجغرافيا:

تعد الجغرافيا من التخصُّصات العلميَّة التي لا تزال تتطوَّر بشكل مستمر يواكب التطورات العلميَّة والتكنولوجيا التي انعكست بآثارها على وسائل البحث وتقنيات التحليل والتي أسهمت في نقل الجغرافيا من مجال الوصف إلى مجال التطبيق[6] لتلامس الواقع المعاش، حيثُ أنَّ الجغرافيا الحقيقية لا يمكن فهمها سوى خارج القاعة الدرسيَّة، وأنَّ معرفة البيئة المحيطة تجعل تدريسها مقنعة بشكل كبير وأكثر حيوية.

وقد بقيت عمليَّة تدريس منهاج مقرر الجغرافيا سواء في المدارس أو الجامعات السورية منذ زمن طويل تقتصر على حفظ المُدرِّس للمعلومات الجغرافيا وتلقينها للمتعلِّم داخل قاعة التدريس دون امتلاكه لمهارة التحليل أو التفسير لها، ممَّا شكل ذلك ضغطاً عبئاً دراسياً كبيراً على المتعلِّم جعله غير متمكِّن من حفظ تلك المعلومات، فضلاً عن اقتصاره في دراسة المقرر وكسب معلوماته على مصدر وحيد وهو الكتاب المدرسي أو الجامعي وذلك بحسب مرحلته التعليميَّة، والذي غالباً ما ينضوي على مفاهيم وعناوين لمواضيع سطحيَّة بسيطة متكررة ومنسوخة عن كتب سابقة له بتاريخ تأليفها، وبالتالي عدم احتوائها على مفاهيم خاضعة للتحديث والتطوير بشكلٍ دوري ومستمر، ممَّا ساعد ذلك كله على جعل مقرر الجغرافيا مادة جافَّة ومهمَّشة، يشعُر المتعلِّم اتجاهها بالملل والنفور منها، وعدم الاهتمام بها، ويعاني صعوبة في فهمها وحفظها نظراً لاحتوائها على أرقام ومعلومات كثيرة، ممَّا انعكس ذلك سلباً على مستوى تحصيله الدراسي.

(5) بلفيقه، عبد المولى، الجغرافيا بين البحث عن هويتها الإبستمولوجيَّة ووظيفتها التربويَّة، كليَّة علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، ص٤، بتصرف.

(6) مصلح، نسيم نصر، تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، كليَّة التربية – الجامعة الإسلاميَّة، غزة، ٢٠١٠م، ص٢٥، بتصرُّف.

وإضافة إلى ما سبق فإنَّ من أهم الأسباب التي جعلت المُتعلِّم كارهاً للجغرافية، غير فاهمٍ لها ومُدركٍ لأهميَّتها في حياته العلميَّة والعمليَّة، هو ما يلجأ إليه نظام التربيَّة في المدارس السوريَّة من الاعتماد في تدريس منهاج المواد الاجتماعيَّة كاملة (الجغرافيا – التاريخ – القوميَّة) على معلِّم واحد فقط قد يكون مؤهلاً ومتخصِّصاً في مادة التاريخ أو الجغرافيا أو التربية القوميَّة، أي غياب المعلِّم المختص لكل مادة، وكذلك الحال بالنسبة للجامعات التي تعاني أيضاً من نقص الكوادر التعليميَّة المتخصِّصة.

وفي الوقت الراهن مع دخول عصر التكنولوجيا والتقنيات الحديثة فإنَّ المتتبِّع لتطوُّر المناهج السوريَّة المختلفة يجد أنَّها قد سارعت في محاولة لاستيعاب التكنولوجيا واستغلالها في تطويرها، وفي عمليَّة تعلُّمها وتعليمها، إلَّا أنَّ مخططي مناهج المواد الاجتماعيّة (الجغرافيا – التاريخ) ومطوِّريها لا يزالون متمسكين بالأساليب والطرائق والوسائل التقليديَّة القديمة التي اعتادوا عليها، كما هو الحال في تدريس الجغرافيا سواء في المدارس أو الجامعة، ممَّا ساهم ذلك في ظهور اتجاهات وآراء سلبيَّة اتجاهها على أنَّها علم معرفي وصفي ومقرر دراسي نظري بحت يعتمد على الإلقاء والتلقي السلبي للمُتعلِّمين، وتقتصر مهمَّته على تعريفهم بيئتهم التي يعيشون فيها.

في حين تسعى الجغرافيا كمقرر دراسي إلى تعليم المُتعلِّم دراسة المجال الأرضي، وإفهامه قواعد تنظيم المجتمعات البشريَّة داخل المجال، والمشكلات التي قد تحدث نتيجة لاستعمالهم له،

ومن ثُمَّ استخدام التفكير بمنطق جغرافي للتحليل والتفسير المرتبط بالظواهر المجاليَّة، فضلاً عن قيامها بتدريب المتعلمين على إعطاء حلول ومقترحات للمشاكل حول استخدام أو إعداد المجال بشكل يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم وطاقتهم، مثال ذلك تحديد الاستعمال الأمثل للتربة في منطقة ما.

كما تسعى لأن تُكرِّس لدى المُتعلِّم مفهوم التوطين – التموقع داخل المجال، وذلك من خلال تزويده وتعريفه بالمرتكزات والمعالم الأساسيَّة كالإحداثيات الجغرافيَّة - خط الاستواء – القطبين – القارات – المحيطات – السلاسل الجبلية والأنهار الكبرى – الدول والمدن والمراكز الكبرى..... وغيرها من المعالم التي تساعده على المعرفة الدقيقة لموقع الحدث اعتماداً على إحداثياته وتوزيعه وعلاقته مع باقي المكونات[7]، إضافة إلى تعليمه القدرة على وصف الواقع بدقة من خلال استخدام الأدوات الجغرافيا الخاصَّة بها (الخرائط، الصور)[8].

---

(7) بلفيقه، عبد المولى، الجغرافيا بين البحث عن هويتها الإبستمولوجيَّة ووظيفتها التربويَّة، كليَّة علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، ص١٢ - ١٣، بتصرف.

(8) أبو سالم، طلعت نافذ، أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة والذكاء المكاني لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كليَّة التربية – الجامعة الإسلاميَّة، غزَّة، ٢٠١٧م، ص٢١.

ولكي يصل المُتعلم إلى الدراسة الحقيقية للجغرافية لا بد من توافر عدة شروط يجب أن يحققها، من أهمها:

1. القدرة على تفسير الصور الجويَّة والمرئيات الفضائيَّة، إضافة إلى قراءة الخرائط بمختلف أنواعها (الطبوغرافيَة – الجيولوجيَّة – الجيومورفولوجيَّة – الترب.....الخ)، وكذلك تحليل وتفسير البيانات بأنواعها المختلفة (الهيدرولوجيَّة – الديموغرافيَّة – المُناخيَّة – الاقتصاديَّة.....الخ)، وذلك من خلال تعلُّم المُتعلِّم الملاحظة والتفكير الاستقرائي وجمع المعلومات وتنظيمها ومن ثُمَّ تحليلها وتفسيرها وربطها بالأفكار والنظريات.
2. ممارسة الأنشطة المختلفة التي تساعد في الدراسة الجغرافيا كرحلات الاستكشاف (الكشافة)، والأبحاث الميدانيَّة بالاستعانة بكافَّة الأجهزة الجغرافيا كالبوصلة، والخريطة، جهاز تحديد المواقع (GPS).....
3. إتقان استخدام الوسائل التعليميَّة والتقنيات الحديثة في دراسة مادة الجغرافيا كاستخدام الحاسوب والإنترنت والبرامج الجغرافيا كنظم المعلومات الجغرافيا (GIS) والاستشعار عن بعد...، التي تنبثق أهميَّتها من أثرها في تعزيز التعلُّم الإيجابي من حيث تسهيل الصعوبات التي تواجه المُتعلّمين في تعلُّم المفاهيم والمصطلحات والحقائق، ويختصر الوقت والجهد ويساعد استخدامها في تقريب الكثير من المظاهر إلى أرض الواقع كما في ثوران البراكين، والزلازل[9].

وبالمقابل يجب على معلِّمي الجغرافيا تغيير الآليّة النمطيَّة التقليديَّة الجاهزة التي يعمدون إليها ويستعينون بها في تدريسهم وشرحهم للمقرر (الخريطة، مجسم الكرة الأرضية،...) إلى استخدام

التقنيَّات الحديثة والبرامج الجغرافيا الحديثة كنظم الاستشعار عن بعد، والاستشعار عن بعد..... أو ابتكار وسائل تعليمية جديدة تُساعدهم في تدريس وتفهيم المقرر فهماً جيِّداً راسخاً، بأن يقوم باستثمار طاقة المُتعلِّم من خلال صناعة وسيلة تعليمية عن طريق ربط المادة العلمية التي يدرسها المُتعلِّم بحياته وبيئته المحلية عبر تحويلها إلى واقع ملموس يصنعه بيده ويقدِّر قيمته (أشكال تعليمية كهربائية وميكانيكية ووسائل من تدوير النفايات المختلفة، مجسمات متعددة عن الدورة المائية أو التضاريس أو مجسم مصغر لقرية، عمل عروض تقديمة غنية بوسائط صوتية وفيديوهات تساعد على شرح الظاهر وفهمها....) ممَّا يؤدّي ذلك إلى خروجه من الإطار النظري للمقرر، وتحويله إلى جوانب عمليَّة مبدعة ممَّا يساعد في تثبيت المعلومة بسبب ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي، إضافة إلى ظهور علاقة

(9) أبو سالم، طلعت نافذ، أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة والذكاء المكاني لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كليَّة التربية – الجامعة الإسلاميَّة، غزَّة، ٢٠١٧م، ص١٦، بتصرُّف.

ربط ما بين المتعلم وبيئته أي الوصول إلى تطبيق فعلي وحقيقي لجوهر هدف وموضوع الجغرافيا.

وفيما بعد سعت الجغرافيا إلى إثبات ذاتها كإحدى العلوم الرئيسة والأساسيَّة تأخذ موقع بيني بين العلوم الاجتماعيَّة (التاريخ، علم الاجتماع، الانتربولوجيا.....) والطبيعيَّة (علوم الأرض، المُناخ، علم التربة.....) حيث تُمثِّل حلقة وصل ما بين الظاهرات الطبيعيَّة والظاهرات البشريَّة والعلاقات القائمة بينهما، وذلك من خلال الموضوعات المتنوعة التي تتناولها وتُشكِّل محور دراستها وتتقاطع معها في "المجال": باعتباره مكاناً لأنشطة الإنسان كمستهلك ومنتج له، وقد كان الجغرافي الألماني الشهير "البرخت بنك - Albrecht Penk" من أوائل الذين أشاروا إلى ذلك بقوله: ((إنَّ الجغرافيا عبارة عن جسر بين العلوم الطبيعيَّة والعلوم الاجتماعيَّة))[10].

7-الأساليب والأدوات المستخدمة في تعليم الجغرافيا:

تعد الجغرافيا مادة دراسية ذات معطيات متجدِّدة باستمرار تواكب التغيُّرات التي يشهدها العالم بأكمله، ممَّا يجعل المتعلِّم لها متواجد في قلب التحولات التي يعرفها مجتمعه، وهذا ما يجعل منها مادة ذات خصوصيَّة ووظيفة تربوية تستدعي اعتماد طرائق تدريسيَّة حديثة وفاعلة تثير وتحفِّز المتعلمين لها، حيثُ أصبح محو أميَّة التكنولوجيا هدفاً رئيساً يُسعى إليه في وقت تراجع فيه

الاهتمام بالوسائل المطبوعة (كتب ، مجلَّات علميَّة،.....) لحساب الوسائل الرقميَّة والتقنيَّات الحديثة والتكنولوجيا التي لها أهميَّتها الكبيرة في زيادة قيمة التعليم الجغرافي، إضافة إلى مساعدتها المتعلمين على اكتساب المعارف والمعلومات الحديثة والمتجددة بسهولة، وإمكانيَّة اطلاعهم على أبحاث علميَّة بلغات متعددة تتعلَّق بموضوع محدَّد يقوم المُتعلِّم بالبحث والكتابة عنه.

إلَّا أنَّ تلك التقنيات والوسائل الحديثة على الرغم من أهميَّتها الكبيرة لم تستخدم في العمليَّة التعليميَّة في سواء من قبل المعلِّمين في المدارس أو الأساتذة في الجامعات السوريَّة وذلك بسبب ضعفهم في امتلاك المهارة والمعرفة في طريقة استخدامها من جهة، إضافة إلى نقص التجهيزات الواجب توافرها في القاعات الدرسيَّة من جهة أخرى.

وممَّا تجدر الإشارة إليه أنَّ الأساليب والوسائل التعليميَّة التي تستخدم في تدريس مقرر الجغرافيا في المؤسسات التعليميَّة السوريَّة تتأثر بمدى قدرة ومهارة المُتعلِّم ومستوى ذكائه، حيثُ إنَّ المتعلِّم ذا مستوى التحصيل الدراسي العالي يمكنه فهم واستيعاب الموضوع الجغرافي أيَّاً كان محوره، وبالتالي قدرته على

(10) خير، صفوح، الجغرافيا موضوعها ومنهاجها وأهدافها، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، 2000م، ص32.

مـزج الحقائـق والمعلومـات وفهـم العلاقـات الجغرافيـا، فـي حيـن أنَّ المتعلِّـم ذو القـدرة التحصيليَّـة المنخفضـة لا يمكنـه فهـم وتفسـير الموضـوع الجغرافـي المـدروس إنَّمـا تقتصـر قدرتـه علـى الوصـف فقـط.

وانطلاقـاً ممَّـا سـبق يمكـن القـول بأنَّـه يجـب علـى المسـؤولين المختصيـن بمنهـاج مقـرر الجغرافيـا فـي الدولـة السـورية متابعـة ومراجعـة دائمـة ومسـتمرة لمحتويـات كتـب الجغرافيـا التـي تُـدرَّس بهـدف تقويمهـا، ومواكبـة التحديـث والتطويـر وتفسـير مـا هـو جديـد ومـا لـم يُفسَّـر مـن قبـل، والكشـف عـن نقـاط القـوة والضعـف فيـه وذلـك لمعالجـة الضعـف وتدعيـم وتعزيـز نقـاط القـوة خاصـة وأنَّ منهـاج الجغرافيـا غيـر ثابـت وإنِّمـا يتغيَّـر ويتطـوَّر بيـن فتـرة وأخـرى فمثـلاً العمليـات التـي تحـدث فـي باطـن الأرض وعلـى سـطحها، وكذلـك حركـة الأجـرام السـماوية والنجـوم فـي الكـون لا تتوقـف....، ممَّـا يـؤدي ذلـك كلـه إلـى دعـم وإثـراء محتـوى الجغرافيـا بـكل فروعهـا ومجالاتهـا، والوصـول بالمُتعلِّـم إلـى الإبـداع والتطـوُّر، متسلِّحـاً بأكبـر قـدر مـن المعرفـة والمهـارة اللازمـة لمواجهـة ومواكبـة الحيـاة، وممارسـة دوره ليصبـح عضـواً فاعـلاً فـي مجتمعـه وفـي حياتـه الخاصَّـة.

كمـا وأنَّ دراسـة الجغرافيـا لـم تعـد فـي الوقـت الحاضـر ذلـك العلـم الـذي يهتـم بوصـف الظواهـر وصفـاً سـطحياً بعيـداً عـن الواقـع، بـل أصبحـت تُمثِّـل ذلـك التخصُّـص الـذي يتماشـى مـع التطـوُّر العلمـي الحديـث المعتمـد علـى التحليـل والقيـاس والربـط واسـتخدام النمـاذج والنظريـات الحديثـة، أي أنَّهـا أصبحـت تسـير فـي الاتجـاه التطبيقـي الـذي يعـرف اليـوم بالجغرافيـا الكميـة والجغرافيـا التطبيقيـة....

أمَّـا فـي مدارسـنا وجامعاتنـا السـورية فمنهـاج الجغرافيـا يُـدرَّس فـي المـدارس مقسَّـماً إلـى جميـع مجـالات الجغرافيـا حسـب كل صـف ومرحلتـه العلميَّـة، وصـولاً إلـى المرحلـة الجامعيَّـة التـي تُقسَّـم فيهـا أيضـاً وتتشـعب إلـى أربـع شـعب رئيسـة (طبيعيَّـة – بشـريَّة – كارتوغرافيـا – إقليميَّـة) وهـذا مـا يُعتبـر مـن الأخطـاء التـي وقـع فيهـا النظـام التعليمـي، فالجغرافيـا كعلـم يجـب أن يبقـى واحـداً دون أي تقسـيم أو تشـعيب لـه[11].

8-الجغرافيا وعلاقتها بالجغرافيا التربوية (تعلُّم الجغرافيا):

يعيـش الإنسـان فـي إطـار بيئـي واضـح المعالـم بنظـام متكامـل يتميَّـز بالاسـتمرارية والاتـزان، ويتفاعـل فيـه مـع كافَّـة مكوناتـه بهـدف إشـباع حاجاتـه المختلفـة.

ومـع التزايـد السـكاني ومـا نجـم عنـه زيـادة اسـتغلال المـوارد وإنتـاج كميـات هائلـة مـن المخلفـات تفـوق قـدرة الأنظمـة البيئيـة علـى الاسـتيعاب ظهـرت المشـكلات البيئيـة، التـي كانـت معظمهـا عبـارة عـن مشـكلات جغرافيـة (مكانيـة) ترتبـط بالمـكان وتتغيـر مـع الزمـن، إضافـة إلـى أنَّهـا تتأثـر وتؤثـر فـي مختلـف مكونـات

(11) أبـو سـالم، طلعـت نافـذ، أثـر برنامـج مقتـرح فـي تدريـس الجغرافيـا علـى تنميـة مهـارة قـراءة الخريطـة والـذكاء المكانـي لـدى طلبـة الصـف الثامـن الأساسـي، رسـالة ماجسـتير، كليَّـة التربيـة – الجامعـة الإسـلاميَّة، غـزَّة، ٢٠١٧م، ص١٨، بتصـرُّف

النظـام البيئـي (Ecosystem) التـي تشـكِّل فـي معظمهـا عناصـر النظـام الجغرافـي (Geosystem) خاصَّـة الإنسـان الـذي يعـد أهـم هـذه العناصـر فـي كلا النظاميـن.

ويتمثَّـل محـور اهتمـام الجغرافيـا كمقـرر دراسـي فـي دراسـة العلاقـة بيـن الإنسـان وبيئتـه الجغرافيـا التـي يعيـش فيهـا وآثارهـا، لـذا لا بـد مـن ترسـيخ أهـداف التربيـة البيئيـة وذلـك مـن منطلـق أنَّ الجغرافيـا ميدانهـا البيئـة وأنَّ مناهجهـا تسـاعد فـي تقديـم الحلـول المناسـبة للكثيـر مـن المشـكلات المعاصـرة مـن خـلال تقديـم إطـار علمـي منهجـي لدراسـة هـذه المشـكلات علـى أسـاس أن الجغرافيـا أحـد أهـم العلـوم الديناميكيـة المتطـورة والتركيبيَّـة التـي تجمـع مـا بيـن العلـوم الطبيعيَّـة والعلـوم الإنسـانيَّة[12]،

وتهتـم كمقـرر دراسـي وتخصُّـص جامعـي بتدريـس الظواهـر الطبيعيـة والبشـرية والعلاقـات القائمـة بينهـا والمشـكلات التـي قـد تنشـأ عنهـا ضمـن وحـدة جغرافيـة معينـة للدولـة (الجغرافيـا الإقليميـة) أو الـدول أو الأقاليم المختلفـة، ويتـم التركيـز فـي مجـال تدريسـها علـى كيفيِّـة اسـتثمار المـوارد الطبيعيـة والمحافظـة عليهـا وعلـى الغـلاف الجـوي والعمـل علـى حـل المشـكلات البيئيـة ككل مـن خـلال التوعيـة العلميَّـة التـي يتضمَّنهـا محتـوى الجغرافيـا.

وبشـكلٍ عـام تتفـق الجغرافيـا سـواء كعلـم أو كمقـرر دراسـي فـي المـادة الخـام والعناصـر الأساسـية التـي يتعامـل معهـا كلّ مـن الجغرافـي المُحتـرف والمعلِّـم، إلَّا أنَّهمـا يختلفـان فـي الهـدف، وبالتالـي فـي محتـوى الجغرافيـا ووظيفتهـا التـي تلـزم كلٍّ منهمـا، كمـا يختلـف مسـتوى دراسـتها وتدريسـها باختـلاف المراحـل التعليميَّـة للمتعلميـن.

9-القيمة التربويَّة للجغرافية:

اعتبـرت الرابطـة الجغرافيَّـة الأمريكيـة أنَّ التربيـة الجغرافيَّـة أمـراً حيويَّـاً لعـلاج الجهـل فـي العالـم وإعطـاء الأجيـال المعرفـة والفهـم اللازميـن لإدارة مـوارد الأرض، ومـن المهـم أن يـدرك

الجغرافيـون أنَّ جميـع المشـاكل التـي تؤثِّـر علـى المجتمـع تقـع ضمـن الإطـار الجغرافـي[13]، وأنَّ حالـة الضيـاع التـي يعيشـونها فـي الوقـت الراهـن تعـزى إلـى افتقـار وعجـز الجغرافيـا فـي تحديـد واضـح لطبيعتهـا

(12) عبـد العـال، ريهـام، دور الرحـلات المعرفيـة عبـر الويـب (WEB QUEST) أثنـاء تدريـس الجغرافيـا فـي تنميـة وعـي طالبـات الصـف الأوَّل الثانـوي ببعـض المشـكلات البيئيَّـة العالميَّـة واتجاهاتهـن نحوهـا، المجلَّـة الأردنيَّـة فـي العلـوم التربويَّـة، المجلَّـد 11، العـدد 4، 2015م، ص483-481، بتصـرُّف.

(13) أبـو سـالم، طلعـت نافـذ، أثـر برنامـج مقتـرح فـي تدريـس الجغرافيـا علـى تنميـة مهـارة قـراءة الخريطـة والـذكاء المكانـي لـدى طلبـة الصـف الثامـن الأساسـي، رسـالة ماجسـتير، كليَّـة التربيـة – الجامعـة الإسـلاميَّة، غـزَّة، ٢٠١٧م، ص١٨، بتصـرُّف.

والموضوعات التي تتناولها، إضافة إلى غيابها عن المجال العملي والتطبيقي، ممَّا عزَّز ذلك الاتهامات الموجَّهة إليها بعجزها عن المشاركة في عمليَّات التنمية والتخطيط، وفي جعل المجتمع بكافة فئاته جاهلاً بأهميَّتها مقتصراً دورها على الناحية الثقافيَّة فقط، وبأنَّها مقرر دراسي أو تخصُّص جامعي لا ينظر إليه بعين الأهميَّة والاهتمام من قبل المجتمع من جهة والجغرافيون أنفسهم من جهة أخرى، ليغدو بذلك الجهل بالجغرافيا والمعرفة الجغرافيا عقبةً أمام فهم العالم الذي دخل اليوم بفعل ما يشهده من تطوُّر وتقدُّم تكنولوجي وتقني في عصر العولمة، لذلك فإنَّ

الإتقان الصحيح والفهم الجيد للجغرافية من قبل المتعلِّمين لها والمختصِّين بها سوف يجعلهم يدركون أهميَّتها والارتباطات والعلاقات فيما بينهم وبين الشعوب، وكذلك الأمكنة والثقافات والاقتصاديات الموجودة في أنحاء العالم خاصَّة في ظلِّ ما تشهده الساحة المحليَّة والعالميَّة من متغيِّرات ومستجدَّات ومشكلات بيئيَّة واقتصادية متعددة لها علاقة وطيدة بالبعد الجغرافي.

كما وأنَّ دراستها وتدريسَها بشكل علمي صحيح تتطلَّب من المُعلِّم والمُتعلِّم أن يتزوَّدا بمجموعة من التصوُّرات والآليَّات التي تجعل منها مادة حيويَّة وشيِّقة، تتطلَّب من حين إلى آخر مراجعة منهاج مقرر الجغرافيا وآليَّة تدريسه، بسبب التغيير الجذري الكبير الذي طرأ على طبيعة الجغرافيا في السنوات الأخيرة من حيث الموضوع والهدف والمنهج، وحتى وحدةَ المقياس العلمي المستخدمة في التحليل والتقويم.

تسعى الجغرافيا التربويَّة إلى تنمية القدرات العقليَّة لدى متعلميها وذلك عن طريق تدريبهم على التخيُّل والملاحظة والمشاهدة بصورة منتظمة، كون أنَّ ميدانها هو البيئة بمفهومها الشامل والمحلي والعالمي، وأنَّ علم الملاحظة يعتبر أقرب إلى العلوم الطبيعية والتجريبية التي تُعرف بأنَّها: «المشاهدة الدقيقة والمنظَّمة لظاهرات معيَّنة، من خلال أساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع دارسة الظاهرة الجغرافيا.

إضافة لما سبق تسعى الجغرافيا التربويَّة أيضاً إلى تدريب المتعلمين على المقارنة والتمييز والتحليل والتصنيف والقيام بعمليَّات الربط ما بين الظواهر المختلفة، وصولاً إلى تكوين المتعلِّم نظرة جغرافيَّة عن الموضوع المدروس بشقيِّه الطبيعي والبشري.

وبناءً على ما سبق لم تعد دراسة الجغرافيا تنحصر في إنماء الذاكرة اللفظية فقط لدى المتعلِّمين من خلال حفظ الأرقام الكثيرة وأسماء المدن والأقاليم..... الخ، وإنَّما لا بد من إنماء الذاكرة البصريَّة عن طريق تعلُّمهم للمصطلحات الجغرافيا والصور ومعرفة المواقع الجغرافيَّة من الخرائط والأطالس، ممَّا يجعل ذلك المتعلِّم قادر على تخيُّل مواقع الأماكن والبلدان وغيرها من المظاهر.

أمَّا على المستوى العالمي فتسعى الجغرافيا إلى تنمية التفاهم المُتبادل بين الشعوب، حيثُ تُعتبر من أكثر المقررات الدراسيَّة ملائمة لإبراز التفاهم الدولي لكونها تهتم بالمواطنة والوطنية والمعلومات والحقائق الضرورية للتعرُّف على البلدان الأخرى وفهم شعوبها وحضارتها.

ولكي تحقق الجغرافيا التربوية هدفها لا بد من مبادئ أساسية تُركِّز على جودة في تدريس المقرر تساعد على سير عملية تربوية تعليميَّة صحيحة يصل المتعلم بها إلى الدراسة الجيدة

والفهم الصحيح للجغرافية، حيثُ يجب أن يتميز التدريس الجيد لمقرر الجغرافيا بوضوح أهدافه ومصادره، وأن يشجِّع روح التعاون بين المتعلمين وينمِّي قدراتهم، ويجعل عملية التعلم نشطة تتميَّز بشموليَّة وتنوُّع الأساليب التي تستخدمها، مؤكداً بذات الوقت على ضرورة مواكبة العصر الحديث بتوظيف التكنولوجيا والتقنيَّات التعليميَّة الحديثة في عمليَّة التعلم كاستخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت وبرامج الجغرافيَّة المتعددة كنظم المعلومات الجغرافيَّة (GIS)، والاستشعار عن بعد وكذلك توظيف أدوات المعرفة الجغرافيا من خرائط وصور فضائيَّة وجويَّة وأشكال بيانيَّة ورسوم توضيحيَّة في تدريس محتوى منهاج الجغرافيا سواء أكان في المدارس للصفوف الانتقاليَّة والأساسيَّة أم في الجمعات، وذلك كون أنَّ توظيف مثل هذه الأدوات والأساليب الحديثة غير التقليديَّة سوف تجعل عمليَّة التدريس أكثر جودة وتطوُّر ومعاصره من جهة، وتزيد من قدرة المتعلم على فهم الظواهر الجغرافيا، وتساعده على التفسير والتحليل والتعليل والربط ما بين الظواهر المختلفة، وبالتالي تُحسِّن من فرصة تعلُّمه وتحقِّق مخرجات تعليمية أكثر فائدة من جهة أخرى[14].

بالرغم من أهميَّة ما تمَّ ذكره سابقاً إلَّا أنَّ منهاج مقرر الجغرافيا في النظام التربوي السوريَّة لا يزال يسرد المعلومات في الكتاب المدرسي بشكلٍ نظري فقط دون التطرُّق إلى تفسيرها وربطها أو تحليلها ممَّا يفقد المقرر الكثير من خصائصه كمادة دراسية حيوية من مواد العلوم الإنسانية النافعة، وبالتالي تعارضه مع طبيعة ومفهوم علم الجغرافيا الحقيقي التطبيقي القائم على التفسير العميق للبيئات المختلفة، وفهم الظواهر الطبيعيَّة والبشريَّة وإبراز العلاقة التفاعليَّة القائمة بينهما، وبالتالي فإنَّ الاتجاه التربوي السوري العام لا يزال يسير نحو استخدام المعلِّمين في المدارس والأساتذة في الجامعات للأساليب التدريسيَّة التقليديَّة المعتمدة على تلقين المعلومة للمُتعلِّم بشكل

(14) مصلح، نسيم نصر، تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، كليَّة التربية – الجامعة الإسلاميَّة، غزة، ٢٠١٠م، ص٣٦ -٣٧، بتصرُّف.

نظري، من دون وجود أي تطبيق عملي للمقرر المعطى، وذلك نتيجة لأسباب عدَّة من أهمها:

1. عدم معرفة وقدرة بعض المعلمين على استخدام الوسائل التقنيَّة الحديثة في العمليَّة التعليميَّة بسبب عدم تدربهم وتأهلهم على استخدامها والتعامل معها، أو عدم قبولهم لدخول مثل هذه الوسائل في العمليَّة التعليميَّة والتعامل معها.
2. ما يعانيه بعض المعلمين من وجود مقرر ضخم للمادة الدراسية يحتاج إلى الكثير من الإعداد المسبق له بالوسائل التقنيَّة الحديثة.
3. ضعف قدرة بعض المعلمين على السيطرة، وضبط النظام عند استخدام التقنيات التعليمية.
4. إنَّ إدراج التقنيَّات والوسائل التعليميَّة الحديثة في المدارس والجامعات تحتاج إلى توفر مختبرات أو قاعات مجهزة لاستخدامها، وكذلك ضرورة وجود مختص بها لتقديم المساعدة عند الحاجة، وهذا ما تفتقر إليه المؤسسات التعليميَّة السورية (المدارس – الجامعات).

درجة تنور طلبة معلم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0

د: فواز إبراهيم العبد الله

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق

The Degree of Faculty of Education Class Teacher Students Literacy in Participatory Cloud computing apps based on second Web generation Web 2.0

Dr. Fawaz Al- Abdullah

Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods at the Faculty of Education, Damascus University

E-mail: Fawaza838@gmail.com

الملخص:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرّف تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.
- تعرّف درجة تنوّر طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0.
- تحديد الفروق في درجة تنوّر طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق، بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0 ، تبعاً لمتغيرات (الجنس، الشهادة الثانوية).

شملت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة من طلبة معلِّم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة تضمّنت تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، كما استخدم الباحث الأساليب الاحصائية الآتية (اختبار Student's t-test، المتوسط الحسابي للحكم على درجة التنوّر) للوصول إلى النتائج.

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

تحديد قائمة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية بلغ عدد بنودها (22) بنداً.

- إنّ درجة تنوّر طلبة معلّم الصف بكلية التربية بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، جاءت ضعيفة على الدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (1.61)، وهذا المستوى يقع ضمن المحور الأول من المعيار المعتمد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات أفراد العينة، فيما يتعلّق بدرجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تبعاً لمتغيرات (الجنس، الشهادة الثانوية).

الكلمات المفتاحية: طلبة معلِّم الصف، تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، الجيل الثاني للويب.

ABSTRACT

The aim of the research is to achieve the following goals:

- Recognize Participatory Cloud computing apps
- Recognize the degree of class teacher students literacy in Participatory Cloud computing apps
- Identify the differences between the mean scores of class teacher students with regard to their degree of literacy in Participatory Cloud computing apps due to these variables (gender- secondary school certificate).

The sample consisted of (158) class teacher students at the Faculty of Education، Damascus university. The descriptive analytical approach was used in this study. The researcher designed a questionnaire which represents Participatory Cloud computing apps. Also، the means and Student's t- test were used to test the hypotheses of the study.

This study revealed the following results:

- Identify a list of participatory cloud computing apps، its items were (22).

- The degree of class teacher students literacy in participatory cloud computing apps was low، the mean regard (m= 1،61) which was the first category as compared the adopted categories.

- There is not statistically significant differences between the mean scores differences between of class teacher students with regard to their degree of literacy in participatory cloud computing apps due to these variables (gender- secondary school certificate).

Key words: Class teacher students، participatory cloud computing apps، Web2.0.

1- مقدمة:

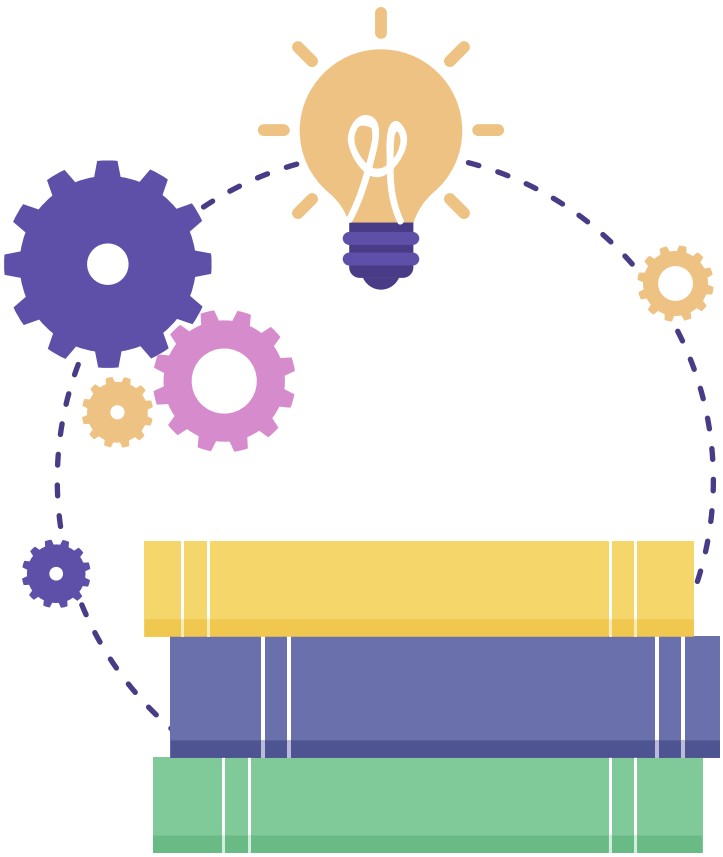
يشهد عالم اليوم ثورة تكنولوجية رقمية هائلة، وانفجاراً معلوماتياً متسارعاً، أصبح معه الوصول إلى المعلومات مطلباً أكاديمياً، بل مجتمعياً يُنادى به لإشباع حاجات الأكاديميين والباحثين ؛ ولا شكّ في أنّ الثورة الرقمية انبثقت عن العالم الإلكتروني الذي أحدث العديد من التغيرات التكنولوجية والثقافية والاجتماعية وغيرها من جوانب الحياة المتعدّدة. ومع هذه التغييرات كان لا بدّ للتعليم الذي يعدّ بوابة التطوير والبناء، من أن يستفيد من هذه التكنولوجيا، وأن يوظّفها بالقدر الذي يجعل من تعليم وتعلّم الطلبة أسهل وأسرع، ويجعلهم قادرين على التفاعل والمشاركة، ولا سيّما مع ظهور التعلّم الإلكتروني وأدواته التي تخدم العملية التعليمية، بشكل يساعد المتعلّمين في اكتساب الخبرات بطرائق وأشكال مختلفة. وبذلك ظهرت مفاهيم جديدة كان منها: الصفوف الإلكترونية، المقرّرات الإلكترونية، التعلّم القائم على الويب والتعلّم الإلكتروني. وبفضل ظهور الجيل الثاني من الويب Web2.0، ظهر مفهوم الجيل الثاني للتعلّم الإلكتروني E-Learning 2.0 الذي يعتمد على توظيف تقنيات Web2.0 في الممارسات التطبيقية للتعليم.

ومع التقدّم المستمرّ في تكنولوجيا التعلّم الإلكتروني، والانتقال إلى ما يسمّى بعصر الحوسبة السحابية، واستجابةً لدواعي التطوير والتغيير، تزايد الاهتمام بتوظيف التقنيات الرقمية الحديثة المتمثلة في أدوات الجيل الثاني للتعلّم الإلكتروني، لما تمتاز به هذه التقنيات من توظيف لجهود كلّ متعلّم لإنجاز عمل يعمّ نفعه على الفريق من دون التقيّد بالمكان والزمان ، وساعدت في التفاعل الإيجابي بين المتعلّمين ، وغيّرت من دور المعلّم فأتاحت له الدعم والإرشاد عبر الإنترنت، فتوجّه اهتمام التربويون نحو التعلّم الإلكتروني التشاركي وتطبيقاته الحوسبية ، نظراً لحاجة المتعلّمين للتفاعل الاجتماعي . فقد أوضح داونز (Downes،2006، 5) أنّ السمة الاجتماعية والتشاركية تميّز تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية بوصفها الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني، إذ أنّه يتيح الفرصة أمام المتعلّمين للتفاعل الاجتماعي والمشاركة الجماعية، من أجل بناء البنية المعرفية الجديدة بشكل يسمح بالتعلُّم المستمرّ القائم على استخدام التقنية ووسائل الاتصالات الحديثة.

وفي ظل حتمية إعداد معلّم القرن الحادي والعشرون وتأهيله أكاديمياً ومهنياً، أصبح لابدّ من تزويده بالمعارف والمهارات والخبرات التقنية التربوية وتطوير أدائه، وتدريبه على دمج المستحدثات التكنولوجيّة في عمليات التواصل والتعليم، ولا سيّما فيما يتعلّق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

إذ يؤكّد (العبد الله والجزائري، 2016، 29) ضرورة النظر إلى الفرص الجديدة للتعلّم التي تتيحها التكنولوجيا، والتي تتجاوز البرمجيات والصفوف الدراسية إلى فضاء تعليمي شخصي لكلّ متعلّم، حيث بات إتقان المهارات المعلوماتية من المتطلبات الأساسيّة في برامج إعداد المعلّمين، وذلك لتمكينهم من أداء الأدوار المناطة بهم مستقبلاً، والتي من أبرزها هو دمج المتعلّمين في البيئات التكنولوجيّة (عسيري والمحيا، 2011، 101).

وانطلاقاً من أن كليات التربية هي المسؤولة عن إعداد المعلّمين، كان عليها الإفادة من التطوّرات الهائلة في مجال تكنولوجيا التعليم، والعمل على إنتاج ثروة بشرية تسهم في تطوير العمل التربوي على الأصعدة كافة؛ وبما أن تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية هي إحدى مفرزات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المؤثّرة في الميدان التربوي، كان لابدّ للطلبة/ المعلّمين في كلية التربية من امتلاك المعرفة العلميّة بهذه ليكونوا متنورين بها في ضوء التطوّر التكنولوجي الكبير، وقادرين على توظيفها بالشكل الأمثل في التعليم . لذا جاء هذا البحث بقصد التعرّف على درجة تنوّر طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.



2- مشكلة البحث:

ينبع الإحساس بمشكلة البحث من مصادر عدّة يمكن توضيحها في النقاط الآتية:

- ضرورة استخدام التعلُّم الإلكتروني بمنظومته المتكاملة في بيئة التعلّم، نتيجة الحاجة إلى التطوير النوعي في العملية التعليمية بعناصرها كافة، ولاسيما مع ظهور الجيل الثاني للتعلّم الإلكتروني، وتزايد الاهتمام بالحوسبة السحابية وتطبيقاتها التشاركية، والتوجّهات الحديثة التي تدعو إلى تحويل العملية التعليمية من عملية يحكمها قطبٌ واحد إلى عملية تعاونية تشاركية يكون للمتعلِّم النصيب الأكبر فيها.
- توصيات المؤتمرات ذات الصلة ، إذ أوصى مؤتمر تقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي (2009) بضرورة دمج تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 وكذلك البرمجيات الاجتماعية في بيئات التعلُّم الإلكتروني ، والمؤتمر الإقليمي الثالث للتعلم الإلكتروني (2013) أوصى بضرورة تشجيع البحث العلمي في مجالات التعلّم الإلكتروني وتأثيراتها وعوامل نجاحها ، كما دعا المؤتمر الدولي الثاني للجمعية العمانية لتقنيات التعليم (2013) إلى تقديم مزيد من الدعم والتشجيع للمعلِّمين والطلبة لفهم المستجدات التربوية لتقنيات التعلّم والحوسبة السحابية التشاركية، وتطبيقاتها.
- توصيات العديد من الدراسات المتعلقة بالموضوع، فقد أوصت دراسة كلّ من (Bansal & et.al،2012)،(He & et.al،2011)،(Cappos & et.al،2009)،(شريف آخرون، 2013)، بضرورة الاستفادة من الموارد المتاحة مجاناً للحوسبة السحابية في التعليم واكتساب المعارف والمهارات اللازمة للتعامل معها.
- الرجوع إلى المقرّرات ذات الصلة بتكنولوجيا التعليم ، إذ تبيّن أنّها بصورتها الحاليّة قاصرة على إكساب الطلبة التقنيات اللازمة للاندماج في منظومة التعلّم الإلكتروني بشكل عام والتعلّم الإلكتروني التشاركي بشكل خاص وذلك بعد تخرّجهم ، حيث أنّ محتواها يخلو من المعارف والمهارات الخاصة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0، متضمّنة في بعض جوانبها التقنيات المنتمية إلى الجيل الأول للويب Web1.0، كما أنّ معظمها يركّز على المعارف النظرية أكثر من التركيز على الجانب العملي.

انطلاقاً من ذلك كلّه ونظراً لما أكّدته العديد من المؤتمرات والدراسات والبحوث التربوية، وتماشياً مع توجّهات وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في التحديث والتطوير، ومواكبة التغيرات

العلمية والتكنولوجية من خلال مشروعها الهادف إلى دمج التكنولوجيا في التعليم، سعى الباحث إلى إجراء هذا البحث ليكون مؤشّراً على تعرّف درجة تنوّر طلبة كلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

وعليه فإنّ مشكلة البحث تكمن في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة تنوّر طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0؟

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1 - يتّفق مع توجّهات وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة ومشروعها الهادف إلى دمج التكنولوجيا في التعليم.

3-2 - قد يوفّر مقياساً لقياس درجة تنوّر طلبة كلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية في أثناء إعدادهم، وكذلك للمعلّمين في أثناء الخدمة.

3-3 - يُعدّمن الأبحاث الأولى على المستوى المحلّي في حدود علم الباحث التي اختصت بتناول جانب مهمّ في مجال تكنولوجيا التعليم، وهو تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، والتي ينبغي على طلبة معلّم الصّف أن يكونوا متنوّرين بها انطلاقاً من دورها الفعّال في العملية التعليميّة التعلّميّة.

3-4 - ما قد يترتّب عليه من نتائج يمكن أن تفيد أصحاب القرار والقائمين على تطوير برنامج إعداد المعلمين.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف:

4-1 - تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

4-2 - درجة تنوّر طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0.

4-3 - تأثير المتغيرات الآتية (الشهادة الثانوية، الجنس) في درجة تنوّر طلبة معلم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

4-4 - المقترحات اللازمة (في ضوء نتائج البحث) لتطوير المعارف العلمية والعملية المتعلّقة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية لدى طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق.

5-متغيّرات البحث:

5-1 - المتغيّرات المستقلّة:

الشهادة الثانوية (علمي، أدبي).

الجنس (ذكور، إناث).

5-2 - المتغيّرات التابعة: التنوّر في مجال تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

6-أسئلة البحث:

6-1 - ما تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية؟

6-2 - ما درجة تنوّر طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0؟

6-3 - ما تأثير المتغيّرات (الشهادة الثانوية، الجنس) في درجة تنور طلبة معلّم الصف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0؟

7-فرضيات البحث:

تمّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0،05):

7-1 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في درجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى إلى متغيّر الجنس (ذكور، إناث).

7-2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في درجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى إلى متغيّر الشهادة الثانوية (علمي، أدبي).

8-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

8-1 - الحوسبة السحابية: «مصطلح لتقديم الحوسبة كخدمة بدلاً منها كمنتج، حيث يتمّ توفير الموارد المشتركة، والبرمجيات والمعلومات كمنفعة عبر الشبكة، وتتضمّن تطبيقات سحابية تسخّر الموارد وتقوم

بتوزيع التطبيقات وتوفير الطاقة في التخزين والتجهيز للمستخدمين، ممّا يسمح لمؤسّسات التعليم بتوفر الوصول لهذه التطبيقات بأقلّ تكلفة وجهد، مما يسمح لها بالتركيز على الأداء التعليمي» (Cisco Networking Academy،2011).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنّها: تقنية متطوّرة تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى السحابة، والتي تعدّ جهازاً خادماً يتمّ الوصول إليه عن طريق الإنترنت، متضمّنة مجموعة من التطبيقات التي تتيح للمعلّمين والمتعلّمين التعاون والتشارك في إنتاج المعرفة، متجاوزين بذلك حدود الزمان والمكان.

2-8 - التشارك الإلكتروني: «التشارك من خلال استخدام التقنيات والأدوات والبرامج الإلكترونية بين مجموعة الأفراد في سياق تعليمي محدّد بهدف إنجاز مهمة تعليمية مشتركة» (عبد العزيز والهندال، 2015، ص6).

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه: منظومة من العمليات والاجراءات الديناميكية، تحدث بين المتعلّمين في سياق بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، والتي تنحو نحو إحداث التعلّم من خلال تنفيذ المتعلّمين للمهام التشاركية بإشراف المعلّ وتوجيهه.

3-8 - تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية: يعرفها الباحث إجرائياً بأنّها: مجموعة من التطبيقات المتطوّرة والمتاحة عبر الشابكة الإلكترونية، تتكوّن من حزم صغيرة من المعلومات عبر الشبكة تندمج فيما بينها بشكل تكاملي عبر الويب، بحيث تتيح للطلبة التفاعل والتشارك في بناء المحتوى وإجراء التعديل عليه أو الإضافة إليه، وتُقاس درجة التنوّر بها بالدرجة التي يختارها الطالب لنفسه في الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

4-8 - الجيل الثاني للويب Web2.0: «هو مجموعة من التطبيقات التي تساعد في نشر المعلومات بأشكالها المختلفة (صور- نصوص - فيديو- مقاطع صوتية- عروض تقديمية، وغيرها)، بطريقة تفاعلية وتصنّف إلى: أدوات تساعد في التعلّم التعاوني وإنشاء المحتوى التعليمي مثل : المدونات والويكي ، وأدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي (الشبكات الاجتماعية) مثل الفيس بوك، وأدوات تبادل الوسائط المتعدّدة مثل يوتيوب وفليكر، وأدوات عقد المؤتمرات عبر الإنترنت مثل سكايبي، وأخيراً أدوات مساعدة لزيادة فاعلية أدوات الويب 2.0 مثل المفضلة الاجتماعية، وتتميّز معظم هذه الأدوات بتقديم الخدمات للمستفيدين مجاناً» (هنداوي وكابلي، 2013، ص49).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنّه: جيل جديد من التطبيقات المنبثقة عن الجيل الأول للويب Web1.0،

تتيح بمجملها بيئة تعليميّة إلكترونية، توفّر مستوى مناسب من التفاعل والتعاون والتشارك بين المتعلّمين لبناء المحتوى وإنتاجه وإدارته في سياق اجتماعي.

9-دراسات سابقة:

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي عثر عليها الباحث ذات الصلة بالموضوع، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

9-1 - دراسة تشيرشيل (Churchill،2009) الصين- بعنوان «التطبيقات التعليمية للويب 2،0: استخدام المدونات لدعم التعليم والتعلّم».

"Educational applications of web 2.0: Using blogs to support teaching and learning"

هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير استخدام المدونات في التعليم الجامعي، وما يمكن أن تضيفه إلى البيئة التعليمية داخل الفصل، وكيف يمكن أن تطوّر خبرات الطلبة، تكوّنت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الماجستير) بكلية التربية في جامعة هونج، تمثّلت أدوات الدراسة بالاستبانة واختبارات تحصيلية، والمدونة من أجل مناقشة موضوعات متعلقة بمقرّر استخدام تقنيات المعلومات في التعليم، وأشارت النتائج إلى فاعلية المدونة في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وأنّ أفضل ما استمتع به الطلبة في أثناء استخدام المدونة ، هو مشاهدة مشاركات الآخرين وتلقي التعليقات على ما يتمّ كتابته.

9-2 - دراسة كومبين وآخرون (kompen & et.al،2010) أميركا- بعنوان: «استخدام تطبيقات الويب 2،0 كأداة داعمة لبيئات التعلّم الشخصية».

"Using Web 2.0 applications as supporting tools for Personal Learning Environments".

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام تطبيقات الويب 2،0 كأداة داعمة لبيئات التعلّم الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (33) طالباً من برنامج إدارة الأعمال في جامعة ليسيزر في أميركا، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع المعلومات. أظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام تطبيقات الويب 2،0 تعمل على دعم بيئات التعلّم الشخصية وإكساب المهارات الإلكترونية في التعليم عند المتعلّمين وتعزيز التفاعل الاجتماعي لديهم.

3-9 - دراسة حبيشي وآخرون (2012) مصر- بعنوان «فاعلية بيئة مقترحة للتعلّم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2.0 لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي».

هدفت الدراسة إلى تصميم بيئة تعلّم إلكتروني تشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2.0 وهي: محررات الويب التشاركية Wiki، والتدوين المرئي عبر الويب، وناقل الأخبار RSS، والتعرّف إلى فاعلية البيئة المقترحة في تطوير التدريب الميداني للطلبة معلّمي الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، وتألفت عينة الدراسة من المجتمع الكلي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة إعداد معلّم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية بدمياط وعددهم (36) طالباً وطالبة، وتمثّلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للطلبة معلّمي الحاسب الآلي لكلّ من المهارات التدريسية وبيئة التعلّم الإلكتروني التشاركي المقترحة، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمّها: ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى لكلّ من: الممارسات التدريسية وبيئة التعلّم الإلكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي من خلال بيئة التعلّم الإلكتروني التشاركي المقترحة، كما بينت النتائج أنّ بيئة التعلّم الإلكتروني التشاركي المقترحة تحقّق فاعلية بنسبة كسب أكبر من (1.2) مقاسة بمعادلة بلاك.

4-9 - دراسة شيد وميناتو (Scheid & Minato،2012)، البرازيل- بعنوان: «الحوسبة السحابية باستخدام تطبيقات جوجل التعليمية- تقرير خبرة».

"Cloud computing with Google Apps for education: An experience report"

هدفت الدراسة إلى تقديم تقرير حول تجربة استخدام تطبيقات جوجل التعليمية في مختبر العلوم في جامعة سانتا ماريا الاتحادية، تكوّنت عينة الدراسة من (45) معلّماً في مختبر العلوم الخاص بالجامعة، و(30) طالباً، استخدم الباحث دراسة الحالة واستبانة للوصول إلى النتائج، إذ توصّلت الدراسة إلى أنّ هذه المنصّات السحابية ساعدت بشكل فعّال في دعم أنشطة التعليم الخاصة بالمؤسسة من دون بذل الكثير من الجهد، بالمقارنة مع الخوادم الموجودة في الجامعة، كما أفاد كُلاً من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المعنية بأنّ تطبيقات جوجل التعليمية تقدّم الكثير من الخدمات وواجهات برمجية جيدة لمشرفي النظام، وهذه من وجهة نظرهم موارد ذات قيمة لأجهزة الكمبيوتر ومختبر العلوم في المؤسسة التعليمية، كما أنّها تسمح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس في المشاركة في أنشطة التنمية المحلية.

5-9 - دراسة العمري والرحيلي (2014) السعودية- بعنوان: «فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة».

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، تكوّنت عينة الدراسة من (23) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في المدينة المنورة، وتمثّلت أدوات الدراسة في البرنامج التدريبي المقترح القائم على الحوسبة السحابية التشاركية مستخدمةً تطبيقات جوجل التربوية والتي تتمثل في (بريد جوجل، التخزين السحابي من جوجل، محرر مستندات جوجل، ونماذج جوجل)، واختبار تحصيلي، وأداة التقييم الذاتي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لجودة الأداء التقني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأداة التقييم الذاتي في الجانب المهاري لجودة الأداء التقني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة لصالح القياس البعدي، ممّا يدلّ على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الجانبين المعرفي والمهاري للأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

10-التعليق على الدراسات السابقة:

- اهتمّت الدراسات السابقة بتعرّف فاعلية بيئة التعلّم الإلكتروني وتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0 كأدوات داعمة لبيئات التعلّم الشخصية في تنمية المهارات وتطوير التدريب الميداني وكفايات التعلّم الإلكتروني، وقد بيّنت فاعليتها في ذلك.
- اختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف، إذ هدف إلى الوصول لقائمة تحدد تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، وتعرّف درجة تنوّر طلبة معلّم الصف بكلية التربية في جامعة دمشق بها.
- تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كدراسة كل من (Scheid & Minato،2012)، (Churchill،2009) بينما اختلف مع دراسة كل من (العمري والرحيلي، 2014) في بناء برنامج تدريبي واستخدام اختبار تحصيلي وأداة تقييم ذاتي، ودراسة (حبيشي وآخرون، 2012) التي استخدمت بيئة تعلّم تشاركية وبطاقة ملاحظة، ودراسة (kompen & et.al،2010) في استخدام المقابلة كأداة لجمع المعلومات
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة من حيث الأدوات التي استخدمتها، والإطار النظري، وأساليبها في عرض النتائج.

11-الجانب النظري:

تتميّز تكنولوجيا التعليم بالتطوّر المستمر في مستحدثاتها، التي كان من أبرزها تكنولوجيا الجيل الثاني للويب Web2.0، ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة من الخدمات الحديثة والمتطورة التي أظهرت جيلاً جديداً من المواقع وأتاحت للمستخدمين من جميع أنحاء العالم أن يشاركوا في إنتاج محتوى متنوّع ومتعدّد الأشكال عن طريق العمل التشاركي والمشاركة التي يتخللها الإبداع.

ومع تطوّر التقنيات المتاحة من خلال شبكة الويب بظهور الويب 2.0، والزيادة المطردة في سرعات الإنترنت المتاحة للمستخدمين، اتّجه العديد من المؤسسات إلى إتاحة تطبيقاتها للاستخدام من خلال شبكة الإنترنت فيما يُعرف باسم الحوسبة السحابية (Cloud computing)، حيث أتاحت هذه التقنية لمستخدميها ميزات أفضل من حيث توفير النفقات وإتاحة الخدمات والتشارك في تقديم المعرفة وتطوير المنتج. فماهي الحوسبة السحابية.

11-1 - مفهوم الحوسبة السحابية:

تعدّ الحوسبة السحابية عملاً تكنولوجياً يعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمّى السحابة، وهي عبارة عن أجهزة خوادم يتمّ الوصول إليها عن طريق الانترنت لتتحوّل البرامج من منتجات إلى خدمات، ويتاح للمستخدمين الوصول إليها عبر الإنترنت، دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة والخبرة والتحكّم بالعتاد.

لقد تعدّدت التعريفات الخاصة بمفهوم الحوسبة السحابية وتنوّعت، بسبب تعدّد تطبيقاتها وتنوّعها.

يعرّفها الزغبي (2009،59) بأنّها «مصطلح يشير إلى المصادر والأنظمة الحاسوبية المتوافرة تحت الطلب عبر شبكة الإنترنت، التي تستطيع توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة من دون التقيد بالموارد المحلية بهدف التيسير على المستخدم. وتشمل تلك الموارد مساحة تخزين البيانات والنسخ الاحتياطي والمزامنة الذاتية، كما تشمل قدرات معالجة برمجية المهمّات وجدولتها. ويستطيع المستخدم عند اتصاله بالشبكة التحكّم في هذه الموارد عن طريق واجهة برمجية بسيطة تُبسّط التفاصيل والعمليات الداخلية».

ويصفها سانشاتي وكولكارني (Sanchati & Kulkarni،2011،37) بأنها «تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين والبيانات الخاصة بالحاسب إلى ما يسمى بالسحابة، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت، أي أنّها حوّلت برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات، كما

أنّها تتميّز بحلّ مشاكل صيانة البرامج عن الشركات المستخدمة لها وتطويرها، وبالتالي يتركّز مجهود الجهات المستفيدة فقط على استخدام هذه الخدمات.

ويعرّف المعهد الوطني الامريكي للمعايير والتقانة (NIST)الحوسبة السحابية بأنّها «انموذج لتمكين الوصول الدائم والملائم للشبكة بناء على الطلب، والمشاركة بمجموعة من موارد الحوسبة)الشبكات، والخوادم، ووحدات التخزين، والتطبيقات، والخدمات (والتي يمكن نشرها وتوفيرها بسرعة مع بذل أقلّ جهد من قبل الإدارة أو التفاعل مع مجهز الخدمة» (Mell & Grance،2011،2).

وترى الشيتي (2013، 9) بأنّ الحوسبة السحابية هي «نموذج للمساعدة على الوصول للموارد وإمكانيات تقنية المعلومات مثل (التطبيقات والبنى التحتية من خادمات، الأجهزة الافتراضية، مساحات التخزين، الاتصالات، الشبكات الاجتماعية(من خلال الخدمات المقدّمة من موردي الحوسبة السحابية، والتي توفّر التكلفة وبأقل مجهود إداري لمستخدمي الخدمة».

يستنتج من التعريفات السابقة، أنّ الحوسبة السحابية تقنية تسهم في نقل العمل من البرامج المكتبية إلى مجموعة من التطبيقات المتوافرة على السحابة الإلكترونية، يتمّ الوصول إليها بمجرد توفر شبكة إنترنت في أي وقت ومن أي مكان، وتمتاز بالسرعة في إنجاز الأعمال وسعة التخزين والمرونة، إضافة لتوفير التكلفة. وهي أكثر أماناً من غيرها من الطرق المتاحة، حيث تقوم بعمل نسخ احتياطية للبيانات الموجودة عليها، كما أنّها تستطيع العمل حتى بعد وقوع الكوارث الطبيعية.

وبالتالي فإنّ الانتقال للخوادم السحابية سيسمح للمؤسسات التعليمية نشر وحفظ المعلومات وأرشفتها بتكاليف أقلّ أو تكاد تكون مجانية من خلال اشتراكات مرنة، كما تعدّ هذه البرامج بديلاً أرخص للتكاليف الكبيرة المرتبطة بخوادم حفظ المعلومات، ويعدّ غوغل Google ومايكروسوفت Microsoft من أهمّ التطبيقات الإنتاجية السحابية.

2-11 - أهمية استخدام تقنيات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التعليم:

تتلخّص أهمية استخدام تقنيات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التعليم في النقاط الآتية كما ذكرها العريمية (2011،6):

إنّ الوسائل الإلكترونية مثل موقع المادة الدراسيّة والقوائم البريدية ومنتديات النقاش لم تعد الآن تجذب الكثير من الطلبة لاتجاههم لما استجد من تقنيات ويب 2.0 كالمدونات والويكي وغيرها.

إنّ تقنيات الجيل الثاني للويب Web2.0 تتميز بالتفاعلية، والمرونة التي من شأنها أن تنتقل بالتعليم إلى التعلّم وتجعل الطالب مرسلاً، ومتفاعلاً، ومشاركاً لا مجرد مستقبل سلبي.

تسهم في جعل التعليم تعاوني وتكاملي بين الطلبة، فالجميع يتشارك في التحرير، والنشر، والإضافة، والتعليق.

تسهم في رفع طموح الطلبة، وتشجعهم على المشاركة في التعليم والتعلّم بشكل أقوى من خلال المشاركة في تقنيات Web2.0، أو اختراع تقنية جديدة مشابهة.

تسهم في تبادل الخبرات بين التربويين في الحقل التعليمي.

تسهم في خلق جو تفاعلي في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

وممّا سبق يرى الباحث أنّ الخدمات السحابية تزيد من فرص النقل والمرونة والتعاون والمشاركة بين الطلبة والمعلمين، وإزالة الحواجز التي تحول دون التعلّم من خلال سهولة الاستخدام وسرعته، وهذا يؤدي إلى زيادة المشاركة والتعاون أكثر من ذي قبل من حيث مواصلة المهام الدراسية.

3-11 - الحوسبة السحابية التشاركية في ضوء تكنولوجيا الجيل الثاني للويب Web2.0:

تُعد الحوسبة السحابية واحدة من أهم التغيّرات المتقدّمة في تاريخ تكنولوجيا المعلومات، فهي نموذجٌ جديدٌ تعتمد على الحوسبة الشبكية، كما أنّها تُعد المحور التكنولوجي الجديد للأجيال القادمة من منصات حوسبة الإنترنت وخاصةً في مجال التعليم، إذ تُعد الحوسبة السحابية البيئة والمنصة الأساسيتان لمستقبل التعليم الإلكتروني لأنّها توفّر تخزيناً آمناً للمعلومات وخدمات إنترنت ملائمة بالإضافة إلى قوّة حوسبية هائلة (Hui & et.al،2010،190).

وفي ظلّ الاهتمامِ العالي بالتطبيقات التعليمية وتطويرها، وجّهت العديد من الشركات اهتمامها نحو إنتاج عدد من التطبيقات التي تخدم العملية التعليمية عبر تكنولوجيا الحوسبة السحابية من خلال عدد من الحاسبات المنتشرة على نطاق واسع، والتي تمثّل مراكز للبيانات، حيث يسهم تفعيلها في تسهيل المشاركة والتواصل والإدارة في العملية التعليمية-التعلّمية، كان من بينها شركة جوجل التي أطلقت حزمة تطبيقات حوسبية تشاركية عرفت باسم تطبيقات جوجل التعليمية التي تتضمّن مجموعة أدوات تواصل وتعاون وإنتاجية قوية يمكن الوصول إليها من أي مكان، إذ تمّ تصميمها طبقاً لمعايير الصناعة المفتوحة وتندمج مع مجموعة من منصّات التكنولوجيا التعليمية القائمة على الحوسبة السحابية التشاركية (Mousannif & et.al،2013،161).

وبما أن التعاون والتشارك هما أحد المفاهيم المهمة في تكنولوجيا الحوسبة السحابية، نجد أنّ بيئة التعلّم المعتمدة على الحوسبة السحابية تعتمد بشكل رئيس على التعاون بين التطبيقات والتفاعل بين المعلمين والطلبة، فالموارد في السحابة يمكن الوصول إليها ومشاركتها من أي مكان شريطة الاتصال

بالإنترنت (Aron & Roche،2011،103). حيث يتم من خلالها الوصول للمحتوى وكائنات التعلّم والخدمات التعليمية وحدوث الاتصالات والتفاعلات بين المتعلمين من أي مكان وفي أي وقت باستخدام خدمات الويب 2.0 في فضاء واسع منتشر يتفاعل فيه المتعلمون مع كائنات التعلّم ومع المعلم ومع أقرانهم في سياق بيئة حقيقية قائمة على نماذج تقديم الحوسبة السحابية التشاركية.

12- إجراءات الدراسة الميدانية:

12-1 - حدود البحث:

-حدود بشرية ومكانية: طبّق البحث على عينة من طلبة معلّم الصّف بكلية التربية في جامعة دمشق.

-حدود زمنية: طبّقت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018.

-حدود موضوعية: درجة تنوّر طلبة معلّم الصف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0.

12-2 - منهج البحث:

تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، كونه يناسب طبيعة البحث الحالي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقعة أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يوضّح خصائصها، كما يهتمّ بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمّق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى (عباس وآخرون، 2007، 75).

12-3 - مجتمع البحث وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة السنة الرابعة قسم معلّم الصف بكلية التربية في جامعة دمشق والبالغ عددهم (1267) طالباً وطالبة، وفقاً لبيانات قسم شؤون الطلاب بكلية التربية في جامعة دمشق، إذ تمّ الاعتماد في سحب العينة على الطريقة العشوائيّة البسيطة حيث بلغ عددها (158) طالباً وطالبة ، فبلغ عدد الذكور (36) طالباً بنسبة مئوية بلغت (22.8%)، وعدد الإناث (122) طالبة بنسبة مئوية بلغت (77.2%)، منهم (41) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بنسبة مئوية (25.9%)، و(117) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بنسبة مئوية (74.1%).

12-4 - أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث في استبانة تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، إذ تعد الاستبانة من أكثر أدوات

البحث العلمي شيوعاً في مجال الدراسات التربوية والبحوث الوصفية، فهي كما أوضح عبد الحميد (2005، 351) أداة استقصاء منهجية لأنّها تعتمد عن مجموعة من الخطوات المنتظمة، تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات، ومقنّنة لأنّ تنظيمها يتمّ بطريقة نمطية توفّر الوقت والجهود والنفقات وتوفّر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق.

وقد قام الباحث ببناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلّق بموضوع البحث، وتكوّنت في صورتها النهائية من جزئين هما:

- الجزء الأول: شمل مقدّمة موجّهة إلى أفراد عينة البحث تبيّن لهم طبيعة البحث الحالي وطريقة الإجابة على الاستبانة، بالإضافة إلى بيانات عامة متعلّقة بهم من حيث الجنس، والشهادة الثانوية.

- الجزء الثاني: شمل (22) عبارة تمثّل تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، يقابل كلّ عبارة ثلاثة بدائل تبيّن درجة التنوّر (عالية، متوسطة، ضعيفة) وتأخذ كلّ عبارة درجة تتراوح بين (1-3). وبذلك تنحصر درجات استجابة أفراد عينة البحث على الاستبانة ما بين (24-72) درجة.

وقد أعطي لكلّ بند وزن متدرّج وفق المقياس الثلاثي حسب الجدول الآتي:

جدول (1) مفتاح الإجابة وفق تدرج المقياس الثلاثي ودرجتها

الإجابة	عالية	متوسطة	ضعيفة
الدرجة	3	2	1

الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

تمّ إجراء دراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من قسم معلّم الصف وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2019 من أجل دراسة الصدق والثبات لأداة البحث:

صدق الاستبانة: تمّ التحقق من صدق الاستبانة باتباع الطرق الآتية:

أ- صدق المحتوى: من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة دمشق اختصاص تقنيات التعليم والقياس والتقويم التربوي، وأساتذة وموجهين مختصين في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، متضمّنة بالإضافة إلى عباراتها الأوليّة عنوان البحث ومتغيراته والمقياس المتّبع ومفتاح التصحيح، ونقاط طلب التحكيم التي تمثّلت في الآتي:

- درجة الأهمية للعبارات (مهم، غير مهم).

- انتماء العبارة للموضوع (تصنّف ضمن تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية).
- ترتيب العبارات (التقديم والتأخير).
- وضوح العبارات (واضحة غير واضحة).
- التعديلات المقترحة (حذف/ إضافة عبارات).
- ملاحظات وآراء عامة.

وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم التي أبدوها.

ب- الصدق التمييزي: حُسب الصدق التمييزي للاستبانة من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25% وأدنى 25 % وكانت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول رقم (2) الصدق التمييزي لأداة البحث

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) لمحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مجال الثقة (٩٥٪)		مستوى الدلالة
							أدنى	أعلى	
الفئة الدنيا	13	1,17	0.194	0,949-	15.85	0,000	- 0,761	- 0،515	دال إحصائياً
الفئة العليا	13	1,81	0.790						

يتبين من الجدول (2) أن قيمة T المحسوبة دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من 0.05 % وهذا يعني أنّ هناك فروق دالة بين المجموعة العليا والدنيا، مما يشير إلى الصدق التمييزي للاستبانة بدلالة محك المجموعات الطرفية.

ثبات الاستبانة: تمّ التحقّق من ثبات الاستبانة باتّباع الطرق الآتية:

أ- طريقة التجزئة النصفية: قُسّمت بنود الاستبانة وفق هذه الطريقة إلى جزأين، البنود الفردية والبنود الزوجية ثم حُسِب معامل الارتباط بينهما، وبلغ الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0،82) وهذا يدلّ على ثبات الاستبانة.

ب- كرونباخ ألفا :(Cronbach Alpha) حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على جميع عبارات الاستبانة، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للاستبانة (0.91) وهي قيمة عالية ممّا يدلّ على ثبات الاستبانة.

13-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- اختبار (t-test) للمقارنة بين العينتين المستقلتين.
- المتوسط الحسابي للحكم على درجة التنوّر.

ولتحديد درجة تنوّر طلبة معلّم الصف في كلية التربية بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً للمقياس الثلاثي بحيث تُعطى الدرجة (3) إذا كانت درجة التنوّر عالية، والدرجة (2) إذا كانت متوسّطة، والدرجة (1) إذا كانت ضعيفة، وحُسب طول الفئة وفق الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (3-1=2).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3)، طول الفئة: 2÷ 3 = 0.66
- إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى (من1 إلى 1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحدّ الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الثالثة.

الجدول (3) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والدرجة الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة التنور
من 1 إلى 1,66	ضعيفة
من 1,67 إلى 2,32	متوسطة
من 2,33 إلى 3	عالية

13-عرض النتائج وتفسرها:

يتناول هذا الجانب من البحث المعالجات الإحصائية، وعرض النتائج التي أسفر عنها البحث، حول درجة تنوّر طلبة معلّم الصف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0.

14-1 - أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال بالتوصّل إلى قائمة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، وذلك بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة كدراسة (kompen & et.al،2010)، (العمري والرحيلي، 2014). (Scheid & Minato، 2012)، والأدب التربوي المتعلق بالموضوع، ومن ثم تم تصميم استبانة مكونة من (22) بنداً تمثّل تطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، وعرضها على السادة المحكمين ذوي الاختصاص.

السؤال الثاني: ما درجة تنوّر طلبة معلّم الصف بكلية التربية في جامعة دمشق بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0؟

الجدول (4) المتوسطات الحسابية ودرجة التنور بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التنور
1	اليوتيوب You Tube	1.88	.534	متوسطة
2	المجموعات التعليمية Google Groups	1.58	.496	ضعيفة
3	التدوين المصغر Twitter	1.67	.662	متوسطة
4	جوجل بلس Google +	1.73	.718	متوسطة
5	دردشة الفيديو الجماعيّة Google Hangouts	1.42	.544	ضعيفة
6	صفوف جوجل الافتراضيّة Google Classroom	1.50	.636	متوسطة
7	المفضلات الاجتماعية Social Favorites	1.46	.548	ضعيفة
8	التخزين السحابي من جوجل درايف Google Drive	1.74	.660	متوسطة
9	الفيس بوك Facebook	1.91	.671	متوسطة
10	عروض جوجل التقديمية Google Presentations	1.69	.596	متوسطة
11	تشارك العروض Slide Share	1.46	.537	ضعيفة
12	مواقع جوجل Google Sites	1.60	.541	ضعيفة
13	محررات الويب التشاركية (الويكي) Wiki	1.63	.579	ضعيفة
14	المدونات الإلكترونيّة E-Blogs	1.73	.560	متوسطة
15	تقويم جوجل Google Calendar	1.63	.568	ضعيفة
16	مستندات جوجل Google Docs	1.72	.596	متوسطة
17	جداول بيانات جوجل Google Spreadsheets	1.65	.530	ضعيفة
18	نماذج جوجل Google Forms	1.59	.543	ضعيفة
19	مشاركة الصور على Flickr	1.51	.675	ضعيفة
20	رسومات جوجل Google Drawings	1.58	.631	ضعيفة
21	بث الوسائط Podcasting	1.45	.592	متوسطة
22	منسّق حوارات جوجل Google Moderator	1.43	.546	ضعيفة
	كامل المقياس	1،61	0.58	ضعيفة

تبيّن من الجدول (4) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لبنود استبانة تنوّر طلبة معلّم الصف في كلية التربية بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تراوحت بين (1.42-1.91)، إذ جاءت البنود الآتية بدرجة تنوّر متوسطة وفقاً للمعيار المعتمد في الحكم على درجة التنوّر بحسب المتوسط الحسابي وهي على التوالي: البند « الفيس بوك Facebook» بمتوسط حسابي (1.91) ، والبند «اليوتيوب You Tube» بمتوسّط حسابي (1،88) ، والبند « التخزين السحابي من جوجل درايف Google Drive» بمتوسّط حسابي (1.74)، والبندين « جوجل بلس Google+ » و « المدونات الإلكترونيّة E-Blogs» بمتوسّط حسابي (1.73)، والبند « مستندات جوجل Google Docs» بمتوسّط حسابي (1.72)، والبند «عروض جوجل التقديمية Google Presentations» بمتوسّط حسابي (1.69)، والبند « التدوين المصغر Twitter» بمتوسّط حسابي (1.67). أمّا بنود الاستبانة الأخرى، فكانت ضمن درجة التنوّر الضعيفة وفقاً للمعيار المعتمد.

كما إنّ المتوسّط العام لاستجابات عينة البحث حول درجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، بلغ (1،61) وهذا يقع ضمن المحور الأول من المعيار المعتمد ممّا يعني أنّ درجة التنوّر بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية لدى الطلبة ضعيفة، وقد يعود ذلك إلى عدم تزويد الطلبة بالمعارف العلمية والمهارات العملية الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا التعليم

بشكل عام وتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية بشكل خاص في أثناء دراسة المقرّرات التعليمية الخاصة بتصميم التقنيات التعليمية وإنتاجها ، وقلّة الاهتمام بإثراء مثل هذه المقرّرات بهذا المجال ، كما أنّ الوقت المخصص لتدريس الجانب العملي للمقرّرات ذات الصلة

بتكنولوجيا التعليم غير كافٍ للتعمّق في تدريب الطلبة على هذه التطبيقات . فضلاً عن ضعف البنية التحتية الخاصة بمخبر الحاسوب في الكلية من حيث عدد الأجهزة الموجودة فيها قياساً بعدد الطلبة، وصعوبة توفير اتصال فعّال بالشبكة دون انقطاع، كذلك صعوبة توفير صيانة دوريّة للأجهزة المستخدمة، وغير ذلك من المتطلّبات الضرورية التي تساعد في تنمية هذا

الجانب لدى الطلبة، مع الإشارة إلى نقص المهارات التكنولوجية لدى عدد كبير من المكلفين بتدريس الجوانب العملية، ولا سيّما المهارات المتعلّقة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

2-14 - فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات أفراد عينة البحث في درجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

الجدول (5) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق في إجابات العينة حول درجة تنورهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	36	1,57	0,364	-1,12	156	0,261	غير دال
إناث	122	1,64	0,326				

يتبيّن من الجدول (5) أنّ قيمة الدلالة 0.261 غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنّه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة تنورهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى لمتغيّر الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ العوامل المؤثّرة في تزويد الطلبة من الجنسين بالجوانب المعرفية والمهارية في مجال تكنولوجيا التعليم بشكل عام ، هي عوامل متشابهة إلى حدٍ كبير، إذ إنّ الجنسين يتعرضان الإعداد نفسه، ويتلقيان المحاضرات بأساليب متشابهة من حيث المعارف المتضمّنة في المقرّرات الدراسية وطرائق التدريس المتبعة من قبل المدرسين، وأن كُلاً منهما يعاني من المشكلات التعليمية نفسها ، من حيث افتقار المقرّرات بالمعارف العلمية والمهارات العملية الخاصة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، إذ إنّ نوعية المحتوى الذي يقدّم لهما متشابه، إضافةً للزمن غير الكافي للتدريب العملي ، وقلّة مصادر التعلّم الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا التعليم. وهنا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث المتعلّق بتأثير متغيّر الجنس في درجة تنوّر طلبة معلّم الصف في كلية التربية بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في درجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى إلى متغيّر الشهادة الثانوية (أدبي، علمي).

الجدول (6) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق في إجابات العينة حول درجة تنورهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى لمتغير الشهادة الثانوية

الشهادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
أدبي	117	1,65	0,314	0,659	156	0,511	غير دال
علمي	41	1,61	0,343				

يتبيّن من الجدول (6) أنّ قيمة الدلالة 0.511 غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على أنّه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلّق بدرجة تنوّرهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تعزى لمتغيّر الشهادة الثانوية. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم تعرّض الطلبة من الفرعين خلال الدراسة في المرحلة الثانوية إلى مقرّرات خاصة بالحاسوب تسهم في تنمية الوعي المعلوماتي والتنوّر التكنولوجي بشكل عام ، وبتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية بشكل خاص، وتُبين للطلبة إمكانات الحاسوب في إثراء عمليتي التعليم والتعلّم من خلال التطبيقات والوسائل المساندة للعملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى قلّة الاهتمام بإثراء منهاج المرحلة الثانوية العامة بمقرّرات ذات صلة بتقنيات الحاسوب والإنترنت واستخداماتها في التعليم والتعلّم، فضلاً عن ضعف البنية التحتية في المدارس التي من شأنها العمل على تنمية مهارات الطلبة العملية في هذه التطبيقات، وعدم إيلاء الاهتمام الجيد بالمعارف التكنولوجية وتطبيقاتها العملية نتيجةً لطبيعة الدراسة في هذه المرحلة ، التي يكون التركيز فيها على المواد الأساسية في الفرعين. وهنا يكون قد أجاب الباحث عن السؤال الثالث المتعلّق بتأثير متغيّر الشهادة الثانوية في درجة تنوّر طلبة معلّم الصف في كلية التربية بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

15-نتائج البحث:

15-1 - تحديد قائمة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية المعتمدة على الجيل الثاني للويب Web2.0، بلغ عدد بنودها (22) بند.

15-2 - إنّ درجة تنوّر طلبة معلّم الصف بكلية التربية بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية جاءت ضعيفة على الدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (1.61)، وهذا المستوى يقع ضمن المحور الأول من المعيار المعتمد.

15-3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تنورهم بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية تبعاً لمتغيريّ (الجنس، الشهادة الثانوية).

16-مقترحات البحث:

16 - 1 - إعادة النظر في برامج إعداد طلبة معلِّم الصف بحيث تتيح المزيد من التركيز على مجال تكنولوجيا التعليم بهدف تنمية التنوّر التكنولوجي بشكل عام لدى الطلبة.

16-2 - تطوير المقرّرات الدراسيّة الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد طلبة معلِّم الصف بشكل دوري، من حيث الاهتمام بتضمينها المعارف والمهارات المتعلقة بكلّ ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم، ولا سيّما بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية، وإتاحة الوقت الكافي لتدريسها، وتوفير البنية التحتية الضرورية.

16-3 - ايلاء اهتمام أكبر من قبل وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة بالتنوّر التكنولوجي المستمرّ لمعلّمي الصف في أثناء ممارستهم لمهنة التعليم، وذلك لاطلاعهم على كل ما هو مستحدث وجديد في مجال تكنولوجيا التعليم، وإجراء دورات تدريبية خاصة بتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية للمعلمين في المراحل الدراسية والتخصّصات كلفة.

16-4 - إجراء دراسات تسهم في اكتساب طلبة معلِّم الصف لتطبيقات الحوسبة السحابية التشاركية.

16-5 - إجراء دراسات مماثلة بحيث تشمل عينات أكبر وجامعات في مناطق تعليمية أخرى للتمكّن من تعميم النتائج.

17-مراجع البحث:

17-1 - المراجع العربية:

– حبيشي، داليا. (2011). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2.0 لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة: مصر.

- الزغبي، محمد. (2009). التعليم الإلكتروني على السحابة. المجلة العربية الدولية للتكنولوجيا الإلكترونية، 1(2)، ص.ص (58-64).
- شريف، وفاء عبد العزيز؛ وحسن، محمد عبد الهادي؛ وكردي، سميرة عبد الله؛ واليافي، وفاء عبد البديع. (2013). فاعلية أوعية المعرفة السحابية ودورها في دعم نظم التعليم الإلكتروني وتنمية البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، بعنوان «الممارسة والأداء المنشود»، الرياض، في الفترة (4-7) شباط /فبراير
- الشيتي، إيناس محمد ابراهيم. (2013). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في الرياض في الفترة من (4-7) شباط /فبراير.
- عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.
- عبد الحميد، محمد. (2005). منظومة التعلّم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.
- العبد الله، فواز ابراهيم؛ والجزائري، خلود. (2016). التعلّم الإلكتروني، مهارات القرن الحادي والعشرين ومستقبل التعلّم الذكي: التعلّم الشخصي.مجلة جامعة دمشق، 32(1)، ص.ص(29-53).
- عبد العزيز، حمدي أحمد؛ والهندال، هدى سعود عبد العزيز. (2015). تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع. مجلة التربية الخاصة، العدد (10)، ص.ص (1-28).
- العريمية، بدرية بنت ناصر. (2011). أدوات التواصل الإلكتروني وتوظيفها تربوياً. مجلة التطوير التربوي- سلطنة عمان. العدد (67).
- عسيري، ابراهيم؛ والمحيا، عبد الله. (2011). التعلم الإلكتروني: المفهوم والتطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العمري، عائشة؛ والرحيلي، تغريد. (2014). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(11).
- مؤتمر تقنيات الاتصال والتغيّر الاجتماعي المنعقد في الرياض في الفترة من (15-17) آذار / مارس/2009.

– المؤتمر الدولي الثاني للجمعية العمانية لتقنيات التعليم بعنوان: «التعليم المعتمد على التكنولوجيا، قضايا جديدة»، سلطنة عمان، المنعقد في (26-27) آذار / مارس 2013.
– المؤتمر الإقليمي الثاني للتعلّم الإلكتروني تحت شعار «التعلّم الإلكتروني...المستقبل الحاضر» المنعقد في الكويت في الفترة بين (25-27) آذار /مارس/2013.
– هنداوي، أسامة سعيد؛ وكابلي، طلال بن حسين. (2013). دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب 2.0 في التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 36(1).

17-2 المراجع الأجنبية:

– Aaron، L.، & Roche، C. (2011). Teaching، Learning، and Collaborating in the Cloud: Applications of Cloud Computing for Educators in Post-Secondary Institutions. Journal of Educational Technology Systems،34(2)، pp (98-110).

(2012). Use of Cloud Computing in S.، - Bansal، A; Singh، S. & Kumar Academic Institutions، International Journal of Computer Science And Technology، 3 (1)، P.P(427-430).

– Cappos، J.، Beschastnikh، I.، Krishnamurthy، A.، & Anderson، T. (2009). Seattle: a Platform for Educational Cloud Computing. SIGCSE Bulletin (ACM)، 41(1). pp (111-115).

– Churchill، D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. British journal of educational technology، 40(1)، pp179-183.

– Cisco Networking Academy ICT Education in the Cloud. (2011). Cloud Computing Delivers Education to Millions، Retrieved at 19/12/2018 from Cisco Public Information،at:https://www.cisco.com/c/dam/en/us/solutions/collateral/collaboration/cloud-collaboration/netacad-cloud-computing-white-paper_129738419273614226.pdf.

– Downes، Stephen .(2006). E-Learning 2.0، E-Learn Magazine. Association of Computing Machinery. Retrieved 28/11/2018 from: http://www.elearnmag.org

– He، W.، Cernusca، D. & Abdous، M. (2011). Exploring Cloud Computing for Distance Learning. Online Journal of Distance Learning Administration،14(3).

– Hui، M.، Zhongmei، Z.، Fei، Y.، & Sanhong، T. (2010). The Applied Research of Cloud Computing in the Construction of Collaborative Learning Platform Under E-Learning Environment. 2010 International Conference On System Science، Engineering Design & Manufacturing Informatization (ICSEM). V (1)، pp (70-93).

– Kompen، T.، Edirisingha، P.، & Monguet، M. (2010). Using Web 2.0 applications as supporting tools for personal learning environments. In World Summit on Knowledge Society (pp. 33-40). Springer، Berlin، Heidelberg.

– Mell، Peter & Grance، Timothy. (2011). The NIST definition of Cloud Computing: Recommendations of the National Institute of Standards and Technology (NIST). Retrieved at 7/1/2018 from: https://www.nist.gov/publications/nist-definition-cloud-computing?pub_id=909616

– Mousannif، H.، Khalil، I.، & Kotsis، G. (2013). Collaborative learning in the clouds.(Report).Information Systems Frontiers، (2)159.PP(150-167).

– Sanchati، R، & Kulkarni، G. (2011). Cloud Computing in Digital and University Libraries. Global Journal of Computer Science and Technology، V11(12)، pp37-42.

– Scheid، Eder، & Minato، Leandro، (2012). Cloud computing with Google apps for education: An experience report. Journal of applied computing research، V2(2)، pp (60-67).

دراسة تقويمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي دمشق واللاذقية واحتياجات تطبيقه

د: آصف حيدر يوسف

أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس / كلية التربية بجامعة دمشق

An evaluation study of the social studies curriculum for the fifth grade basic from the point of view The teachers in Damascus and Lattakia and the needs of its application

Dr . Asef Haider Youssef

Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods/ Faculty of Education, University of Damascus

E-mail: dr.asef1980@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلين، ومن أجل ذلك تمّ تصميم استبانة مكونة من بعدين البعد الأول (تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية) وبلغت عدد عبارته (26) عبارة والبعد الثاني(احتياجات تطبيق المنهاج) وبلغت عدد عباراته(16) عبارة. و تمثلت عينة البحث بعينة مقصودة من معلمي التعليم الأساسي القائمين على تدريس منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس وبلغ عددهم(380) معلماً ومعلمة، حيث قام الباحث بسحب عينة من كل مدينة (اللاذقية ودمشق) بطريقة العينة المتيسرة (العينة العرضية) حيث تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وهكذا نوع من الدراسات.

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كانت أهمها:

جاء تقويم المعلمين لمناهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس دون المستوى المطلوب. كما يرى المعلمون يرون أن هذه المناهج تحتاج إلى متطلبات لتطبيقه في مدارس سورية مثل احتياج عقد اجتماعات شهرية بين المعلمين لعرض خبراتهم أمام زملائهم، إضافة إلى تخصيص جهاز كومبيوتر لكل شعبة متصل مع شبكة الانترنت، وتخصيص قناة إعلامية تسهم في نشر ثقافة تطوير المنهاج، إضافة إلى توفير دليل للمعلم. وأن تطبيق المناهج تحتاج إلى تهيئة نفسيه وفكرية تشمل المعلمين وأولياء الأمور والطلبة كما دلت النتائج أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير عدد سنوات الخبرة ومتغير المدينة. وخلصت الدراسة إلى بعض المقترحات أهمها: ضرورة إعادة النظر بمنهاج الدراسات الاجتماعية ، بحيث يتضمن معارف ومعلومات إضافية لتكون متوازية مع كم الانشطة المتضمنة في المنهاج، وإشراك معلمين ذوي خبرة من الميدان والذين قاموا بتدريس المنهاج الجديد للاستفادة من خبراتهم، وإصدار نشرات وتطبيق استبانات واجراء ندوات ومحاضرات وبيانات منظمة من وسائل الإعلام لتوعية الجمهور بالتطوير وأهمية التغيير

الكلمات المفتاحية: التقويم، احتياجات تطبيق المنهاج.

ABSTRACT

The aim of the current research is to evaluate the curriculum of social studies for the fifth basic class from the point of view of the advertiser. For this purpose، a questionnaire was designed consisting of two dimensions، the first dimension (evaluation of social studies curricula).(16)words.

The sample of the research was a deliberate sample of basic education teachers who are teaching the curriculum of social studies for the fifth grade and they numbered (380) teachers، where the researcher pulled a sample from each city (Lattakia and Damascus) using the available sample method (the cross-section) where the descriptive approach was used The analytical fit is thus a type of study.

The study showed a set of results، the most important of which were: The teachers' evaluation of the social studies curriculum for the fifth grade was below the required level. The teachers also see that these curricula need requirements to be applied in Syrian schools such as the need to hold monthly meetings between teachers to display their experiences in front of their colleagues، in addition to allocating a computer for each division connected with the Internet، and allocating a media channel that contributes to spreading the culture of curriculum development، in addition to Provide a teacher's guide. And that the implementation of the curricula requires psychological and intellectual preparation that includes teachers، parents، and students، and the results indicated that:

There is no statistically significant difference between the mean scores of teachers 'answers about the nature of the social studies curriculum and the needs for its application according to the variable of years of experience and city variable. The study concluded with some of the most important proposals: the necessity of reconsidering the social studies curriculum، so that it includes additional knowledge and information to be parallel with the amount of activities included in the curriculum، and the involvement of experienced teachers from the field who have taught the new curriculum to benefit from their experiences، issuing bulletins and applying questionnaires and conducting seminars and lectures And organized data from the media to inform the public about the development and the importance of change.

Key words: evaluation، curriculum implementation needs.

1- مقدمة:

يتيح المنهج المبني على المعايير تنمية الاستيعاب المستدام والمهارات الأساسية والمعرفة النقدية لدى الطلاب، وبالتالي إنجازات تربوية عالية الجودة، حيث يؤمن اعتماد هذا النوع من المناهج تعلماً معمَّقاً.

تعد المناهج التربوية أحد المدخلات الأساسية في العملية التعليمية، وسبيلاً يعتمد عليه في توجيه الناشئة نحو المواطنة الصالحة، والقادرة على التكيف مع التغيرات الهائلة في الثورة العلمية المتسارعة في خطاها في شتى المجالات، بما في ذلك التغيرات في البنية الاجتماعية والسياسية والفلسفية للمجتمع والتحديات الي تواجهه والتطلعات للمستقبل.

وكذلك تعد المناهج الدراسية من أكثر عناصر العملية التّعليمية تأثُّراً، وتأثيراً بجملة الّتحديات، والتّغيرات المحيطة بالعالم، حيث غدت هذه المناهج ركيزةً رئيسةً يعَتمد عليها في تنمية القوى البشرية اللازمة لتحقيق التّنمية الشّاملة في سبيل مواجهة هذه التَّحديات، والتَّغيرات. لذا أولت المؤسسات التربوية أهمية في وضع المناهج وبنائها، فوضعت معايير معاصرة للمناهج الحديثة، تساير التغيرات للوضع الراهن للإنسان المعاصر، ومناهج المواد الاجتماعية ذات علاقة وثيقة بحياة الإنسان وتفاعله مع المتغيرات المحيطة به، وتقف على حصيلة التطورات والمؤثرات ونتائجها وأبعادها لفترة تاريخية معينة،

ويتوقف نجاح العملية التعليمية بقدر كبير على المنهج المدرسي، ذلك أن المنهج موجه للمعلم في أدائه لعمله، والمتعلم في مدى ما يكتسب منه من تنمية اتجاهات وقيم ومعارف وخبرات وقدرات تعينه في حياته، وبالتالي فإنَّ جودته من حيث عناصره ومفهومه وشموليته وتنظيمه وهي أساس للمخرجات التعليمية التعلمية، فهو يعكس مدى نجاحها. ويعد الكتاب الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، ويتضمن الكتاب المدرسي مجموعة من الوحدات المعرفية التي يتم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف المدرسية، ووفقاً للأعمار الزمنية للمتعلمين، ويسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية (الغول، 2010،3).

كما إنّ الكتاب المدرسي للدراسات الاجتماعية يؤدي دور الحامل والمروج للقيم والمعايير الثقافية الأصيلة التي تحقق روح المواطنة لدى المتعلم من جهة، ودور النافذة التي يطل من خلالها المتعلم على العالم الخارجي من جهة ثانية، وهي مجال خصب لتأكيد الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج فمن أهدافها الولاء الحقيقي لمبادئ الأمة والعمل على وحدة المجتمع وترابطه، وتقدير مساهمة السلف في نمو

التراث الاجتماعي وتنمية الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعياً، ودراسة الفئات التي يتكون منها المجتمع (سليمان، ونافع،2001، 34).

وإذا كان المنهاج ظاهرة اجتماعية تربوية منبثقة من فلسفة المجتمع وإمكاناته ومحصلة لما قد يعتري المجتمع من تغيرات فإن جودته أو معيار صلاحيته رهن بقدرته على الاستجابة لتلك التغيرات وللإمكانات المتاحة في هذا المجتمع، الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق الأهداف التي وضعت لجلها، وهو يصلح لتحقيق ذلك إذا كان محتواه من المادة الدراسية وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم ومختلف الأنشطة أدوات ذات فعالية في المواقف التعليمية ، وليس معنى الاستجابة هنا أن تجري تعديلات بالإضافة أو الحذف على المحتوى من المادة الدراسية أو تغيير في طرائق التدريس أو غيرها من جوانب المنهج، ولكن المقصود بالاستجابة هو بناء تلك المناهج في ضوء مستويات معيارية قومية وعالمية وضمن الإمكانات المتاحة سواء ما يتعلق منها بالمعلمين وأساليب إعدادهم وتدريبهم، أو ما يتعلق بالبنية التحتية للمجتمع من تجهيزات ومباني، أو على مستوى السياسة التربوية والإدارية.

2- مشكلة البحث:

يعدّ مدخل المعايير التي تصمم المناهج في الجمهورية العربية وفقها بمثابة محكّات للحكم على جودة ما يعرفه الطالب ويمكنه عمله، وجودة البرنامج الذي يتيح له الفرصة للتعلّم، وكذلك جودة النظام والممارسات التقويمية.

وتمثّل المعايير مصدراً لتحديد نواتج التعلّم للبرنامج التعليمي والمقررات الدراسية وكذلك تحديد استراتيجيات التعليم والتعلّم والتقويم. وتمثّل المعايير تحدّياً لقدرات المتعلمين وتستثيرها.

وقد برزت «رؤية المنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية المستند الى مدخل المعايير في مجال التربية على أنّها تحقيق التنمية الأخلاقيّة والمعرفيّة والجسديّة والاجتماعيّة والجماليّة للمتعلّمين، وتعزيز الروح الوطنيّة والقيم الإنسانية للحياة التي تنطلق من التراث العريق للمجتمع السوري، ودعم التنمية الصحّيّة والبدنيّة وتوفير العقل السليم للمتعلّمين ليسلّط الضوء على أهمية الأجيال الصاعدة وتطوير إمكاناتهم ليساهموا بإيجابية في بناء المجتمع، وتطوير قدراتهم لإعادة بناء سورية، وتزويدهم بالمهارات والمعارف والقيم لإجراء البحث العلمي أو لتأسيس مهنهم المستقبليّة اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة والتعلّم مدى الحياة» (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016،9). وتنفرد مناهج الدراسات الاجتماعية من بين المناهج الدراسية التي تهتم بدراسة العلاقات البشرية والطبيعية والتفاعل بينهما، فضلاً عن دورها في تنمية المواطنة الصالحة، وتنمية القيم والأنماط السلوكية التي تفيد المتعلم في حياته اليومية، لذا يسعى القائمون على مناهج الدراسات الاجتماعية لتطويرها، وفقا لمعايير عصرية معتمدة لتكون موجهة للأجيال ويعول عليها في بناء المجتمع.

وهذا يحتم أهمية النظر في تقويمها بين الحين والاخر، للوقوف على قدرتها على استيعاب التغيرات والمؤثرات الغالبة على الفترة التي تمثلها، ومدى ارتباطها بالمتعلم وانعكاسها عليه.

كما تحتاج للمراجعة المستمرة للتعرف على مدى كفاءتها في تأدية رسالتها في ظل التطورات العالمية المتلاحقة على كافة المستويات العلمية والتكنولوجية والفكرية؛ الأمر الذي يعني ضرورة التعامل مع تلك التطورات وإعداد الأبناء لها بمعطيات العصر الذي يعيشون فيه، ومن ثم فإن تطوير تلك المناهج وفق المعايير والمقاييس التربوية العالمية يعد البداية الحقيقية لإعداد الجيل الحالي للتعامل مع معطيات العصر ومتغيراته. فعملية تقويم المناهج خطوة مكملة لمراحل تطويرها (دعمس،2011،7)، حيث بات الوعي بأهمية تطوير المنهاج عامل فعال وحيوي في المجال التربوي، لذلك ارتأى الباحث تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الصف، كونهم يتعاملون مع الواقع التربوي، ويتلمسون

مدى ارتباط المنهج بنمو المتعلم، وقدرته على تحقيق الاهداف المرجوة منه.

انطلاقاً مما سبق وجد الباحث ضرورة متابعة منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس والقيام بعمليات تقويم مستمرة لها للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها، وبحكم عمل الباحث في مجال التربية وخبرته في التدريس وتخصصه، وعمله كمنسق للتربية العملية في المدارس، وقيامه بدراسة استطلاعية استخدم فيها المقابلة مع (10) من المعلمين الذين تنوعت أراؤهم حول عملية تأليف مناهج الدراسات الاجتماعية. فمنهم من رأى أن المنهاج لا يتضمن المعلومات والمعارف العلمية الكافية، ومنهم من رأى أنه لا يتناسب مع حاجات المتعلمين وصعوبة تدريسه للمتعلمين، ومنهم من رأى غلبة الأنشطة بدرجة كبيرة على المعارف، مما دفع بالباحث للوقوف على هذا الموضوع بطريقة منظمة وتحديد نقاط القوة والضعف بما يسهم في تطوير تعليمه بصورة أفضل، علماً أنه لم يعثر على أية دراسة تناولت تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس قبل تطويرها وبعد تطويرها، مع كثرة الدراسات التي تناولت مشكلات وتحديات تطوير المناهج. وبذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما واقع منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق؟

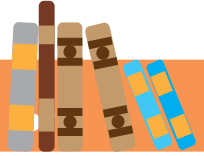
3- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من:

3-1 - كونه يبحث في تقويم المناهج المطورة، من وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتعليمها، ولهم علاقة مباشرة بها، مما يجعل من آرائهم وسيلة يمكن أن تسهم في تحسينها وتطويرها باستمرار، وجاء هذا البحث ليقدم معلومات دقيقة للقيادات التربوية عن احتياجات تطبيق هذه المناهج حتى تتمكن من إصدار قراراتها من تحديد استراتيجيتها الخاصة بالتحسين والتجديد والتطوير.

3-2 - إن التعرف إلى أوجه القوة والضعف في المنهاج الجديد للدراسات الاجتماعية، يسهم في تطويره للوصول الى تحقيق الأهداف المرجوة منه، نظراً إلى أهمية تقويم المنهاج من معلمي الميدان.

3-3 - تزويد الجهات المعنية في بناء المناهج التربوية في المؤسسات التربوية بالواقع المنهجي لمنهاج الدراسات الاجتماعية.



4- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

4-1 - تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق.

4-2 - تحديد احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق.

4-3 - الكشف عن الفروق في تقويم المعلمين لمنهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه تبعاً لمتغيري(عدد سنوات الخبرة، والمدينة).

5- أسئلة البحث:

5-1 - ما طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق؟

5-2 - ما احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق؟

5-3 - ما الفرق في تقويم المعلمين لمنهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه تبعاً لمتغيري(عدد سنوات الخبرة، والمدينة)؟

6- متغيرات الدراسة:

6-1 - المتغيرات المستقلة:

- عدد سنوات خبرة المعلمين: وله ثلاث مستويات (أقل من خمس سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، ومن 10 سنوات فما فوق)
- المدينة وله مستويين (مدينة دمشق، ومدينة اللاذقية).

6-2 - المتغير التابع: أراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس واحتياجات تطبيقه.

7- فرضيات الدراسة:

7-1 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج

الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

2-7 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير المدينة.

8- حدود الدراسة:

1-8 - الحدود الموضوعية: تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق واحتياجات تطبيقه.

2-8 - الحدود البشرية: معلمي التعليم الأساسي القائمين على تعليم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس.

3-8 - الحدود الزمانية: العام الدراسي 2019/ 2020.

4-8 - الحدود المكانية: مدينتي دمشق واللاذقية.

9- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

التقويم: عرفه عطا (1992) بأنه مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيقها محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة (151).

ويعرف إجرائياً: بأنَّه اتخاذ الخطوات العلمية لإصدار أحكام على مدى تحقيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للأهداف المرجوة منه.

المنهاج: عرفه الزويني وآخرون (2013): هو مجموعة الخبرات التي تسعى المدرسة الى تحقيقها للطلبة سواء داخلها أم خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل(24).

احتياجات تطبيق المنهاج: هي جميع الأمور التي ينبغي أن تتوفر لتسهيل تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية والتي تتعلق بمؤهلات المعلمين القائمين على تنفيذها والبنية التحتية للمجتمع الذي تنفذ فيها هذه المناهج. كما يمكن تعريفها بأنها بنود أو معايير تصف ما يتطلب توفيره أو معرفته أو القيام به من معارف أو خبرات ومواد تستلزم تطبيق المناهج المطورة.

10- دراسات سابقة:

دراسة القحطاني(2020) في السعودية بعنوان: تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية.

هدف البحث إلى تحديد متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية، ومدى توافر هذه المتطلبات في محتوى مناهج الحديث بالمرحلة المتوسطة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، حيث أعد استبانة تتضمن قائمة بمتطلبات الشكل البنائي لمحتوى منهج الحديث. كما أعد بطاقة تحليل محتوى تتضمن قائمة بمتطلبات المكوّن الداخلي لمحتوى المنهج. وقد شمل التحليل كتب الطالب والنشاط لمحتوى مقرر الحديث بالمرحلة المتوسطة. وتوصلت نتائج البحث إلى توافر متطلبات الشكل البنائي لمحتوى المنهج بنسب تنحصر ضمن فئة المتوسط الثالثة حيث كان الأعلى تحقيقاً للمعايير هو (توظيف محتوى الحديث للغة السليمة والأدوات التعليمية المساعدة)، والأدنى تحقيقا هو (تنظيم محتوى منهج الحديث). كما توصلت النتائج إلى توافر متطلبات المكوّن الداخلي الرئيسة بنسب متفاوتة، حيث كانت الأعلى تحقيقا (المتطلبات العقدية) والأدنى تحقيقا (المتطلبات الوطنية).

دراسة السني (2020) في السودان بعنوان: دور المناهج الدراسية في معالجة المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المناهج الدراسية في معالجة المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في السودان، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمثل عينة الدراسة في (50) معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الجزيرة محلية المناقل. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مناهج مرحلة التعليم الأساسي في السودان تحقق أهداف المجتمع وفلسفته، وتجربة المنهج وتدريب المعلمين عليه يساهم في معالجة المشكلات الاجتماعية للتلاميذ. من العقبات التي تواجه تطبيق مناهج التعليم الأساسي ومعالجتها للمشكلات الاجتماعية التدريب غير المستمر للمعلمين، ومن الحلول والمقترحات للمناهج الدراسية لحل المشكلات الاجتماعية تفعيل دور المرشد الاجتماعي والنفسي بالمدرسة. مواكبة المناهج للتطورات العلمية والتكنولوجية باستمرار. وبناء على هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة التدريب المستمر للمعلمين على المناهج المطورة والمساهمة في معالجة المشكلات الاجتماعية، واستمرارية مواكبة المناهج الدراسية للتطورات المعاصرة في حل المشكلات الاجتماعية.

دراسة صالح. (2019) في فلسطين بعنوان: تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في ضوء مفهوم المواطنة وأثرها على السلم. فلسطين.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على قيم المواطنة الواجب توافرها في منهاج المواد الاجتماعية للصفوف من السابع وحتى التاسع، والوقوف على مدى تضمن محتوى المناهج الفلسطينية لأبعاد مفهوم المواطنة وانعكاسها على السلم الاجتماعي، وذلك من خلال تحليل المحتوى بناء على معايير عالمية وإقليمية ومحلية، ولتحقيق الهدف من الدراسة والاجابة عن تساؤلاتها اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى، وتم تحليل كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف(السابع والثامن والتاسع). وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: - تباينت النسب التي مثلت بها كل قيمة من قيم المواطنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من السابع الى التاسع الأساسي، وهذا يشير بشكلآخر إلى أنَّ ما رصد من قيم للمواطنة ضمن محتويات الكتب عينة الدراسة إما ورد بشكل عشوائي غير مخطط له، وهذا يدل على أنَّ هذه القيم كانت ترد في الكتب عرضاً، ودون قصد من مخططي محتويات هذه الكتب وربما لم تكن من بين اهتمامات مؤلفي الموضوعات المختارة. وركز محتوى الدراسات الاجتماعية على بعض القيم وأهمل أخرى ، وتناول قيم في صف ولم يراعِ حلزونيتها في الصفوف التي تتبعها، كما أنه لم يحقق التكاملية الأفقية بين الموضوعات المختلفة بالشكل الكافي مما يؤثر بالتالي على المخرجات النهائية على صعيد شخصية الفرج وأثرها المجتمع على والنهوض به.

دراسة السميري، (2019) في السعودية بعنوان: تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة في ضوء الأسس الفلسفية و الاجتماعية للمنهج.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتابي الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة للصفين الثاني والرابع الابتدائي وهي بعنوان (حينا our neighbourhood(و (السنوات المظلمة)the dark years، وتقويم محتواهما في ضوء الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج ، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى وأعدت ست قوائم تحليل شملت الفئات التالية : المفاهيم الاجتماعية ، المفاهيم التاريخية ، والقيم الاجتماعية (1) ، القيم الاجتماعية (2) ، المشكلات الاجتماعية ، ومعايير تقويم المحتوى . وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية : توفر عشرة مفاهيم اجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية كان أكثرها تكراراً الحي ، وخدمات مرافق الحي ،الأصدقاء واثنتي عشرة قيمة اجتماعية أكثرها تكراراً المحافظة على العادات والتقاليد والتعاون ، والتواصل الاجتماعي وتوفر 13 قيمة اجتماعية للصف الرابع الابتدائي كان أكثرها تكراراً المحافظة على الهوية الوطنية وحب الوطن .وتحقق 12 معياراً لتقويم محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية وكان أعلى المتوسطات للمعايير التالية : ارتباط المحتوى بتاريخ المجتمع ، تأصيل الهوية الوطنية، ارتباط المحتوى بمشكلات المجتمع .

دراسة سعد الدين. (2014) في سورية بعنوان: القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في سورية .

هدف هذا البحث لتعرّف مدى توافر القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، أما أدوات البحث فكانت عبارة عن قائمة بالقيم الوطنية وقد تألفت القائمة من 25 قيمة مقسمة في أربعة أبعاد، واستمارة تحليل محتوى، أما العينة فقد اقتصرت على محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي. أما أبرز النتائج التي تم التوصل إليها هي :

- وجود تفاوت في مدى توافر القيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس.-
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوزيع الداخلي للقيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور كل من معلمي الدراسات الاجتماعية للصفين الخامس والرابع تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي لا يختلف دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الصفين الخامس(حلقة ثانية) والرابع(حلقة أولى) في تدعيم القيم الوطنية لدى تلاميذهم تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة زريقات (2013) في الأردن بعنوان: اتجاهات المعلمين نحو عناصر منهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الثانوي بالأردن

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو عناصر منهاج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الثانوي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأجريت لدى عينة من المعلمين بلغ عددهم (142) معلماً ومعلمة، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس اتجاهات نحو مناهج الدراسات الاجتماعية، خرجت الدراسة بعدة نتائج كان من أهمها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاتجاهات نحو عناصر منهاج الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاتجاهات نحو عناصر الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاتجاهات نحو عناصر منهاج الدراسات الاجتماعية تعزى للتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة ايرس وكيليجوغلو (Eris& Kiliçoglu; 2019) في تركيا بعنوان:

Curriculum Development Competencies of Form Teacher Candidates

كفايات تطوير المناهج للمعلمين

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين لتطوير المناهج الدراسية ودرجة مشاركة المعلمين فيها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأجريت لدى عينة مكونة من (222) معلماً من جامعات قبرص الدولية والشرق الأدنى، وجامعة ليفك الأوروبية في تركيا

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كانت أهمها زيادة الدورات التدريبية للمعلمين لتطوير المناهج، وضرورة مشاركة المعلمين فيها، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول تحديد كفايات تطوير المناهج حسب متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية التي يدرسون فيها، واختلاف الجامعة التي يدرس فيها المشاركون ، أوصت الدراسة بمراجعة الدورات ذات الصلة والتي من شأنها زيادة كفاءات المشاركين ، وبالتالي التغلب على أوجه عدم الكفاءة لديهم ، خاصةً في إعداد خطط الدورة التدريبية في ضوء نظرية الدورات المتعددة ، والقدرة على استخدام أساليب وتقنيات مختلفة لزيادة قدرات الطلاب على أعلى مستوى ، وتنويع عملية التعليم والتعلم من خلال النظر في الفروق الفردية للطلاب ، والقدرة على تنظيم مجال التعلم من خلال النظر في التجارب الأولية المختلفة.

دراسة مولينغا وموتالي Mutale & Mulenga(2019) في زامبيا بعنوان:

Involvement of Secondary School Teachers in Curriculum Development in Zambia

إشراك معلمي المدارس الثانوية في تطوير المناهج الدراسية في زامبيا

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج الدراسية في زامبيا والتي وضعت من قبل مؤسسة تطوير المناهج الدراسية والتي تضع مناهج مركزية على مستوى زامبيا، تكونت عينة الدراسة من (357) معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية اختيروا عشوائياً من لوساكا واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية معلمي المدارس الثانوية في لوساكا كانوا على استعداد للمشاركة في عملية تطوير المناهج الدراسية، وخاصة في تحليل الحالة، وفي صياغة الأهداف التعليمية، ووضع مشروع المناهج الدراسية، وكتابة موضوعات المناهج الدراسية. وتبين أن المعلمين كانوا على دراية ببعض الأدوار التي يمكن أن يلعبوها في تطوير المناهج الدراسية ولكنهم لم يشاركوا بشكل كافٍ في عملية التطوير.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على محتوى الدراسات السابقة تبيّن أنها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث الهدف

من الدراسة، وبعضها تناول الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية وأخرى تناولت مفهوم المواطنة وقيمها في الدراسات الاجتماعية. لذلك يمكن القول أنَّ الدراسة الحالية تختلف عما سبقها بأنها تحاول تقديم دراسة تقويمية عن منهج جديد من قبل من يقوم بتدريسها في الميدان وهم الأقدر والأجدر بتقويمها من غيرهم.

11- الإطار النظري:

11-1 - تقويم المنهج وتطويره

مفهوم التقويم:

"العملية أو العمليات التي يقوم بها الأشخاص المعينون لمعرفة قيمة المنهج المدرسي ومدى تحقيقه لأهدافه التي رسمت له ، أو لمعرفة الفرق بين المنهج كما رسم وخطط له ، وبين المنهج نفسه كما نفذ بالفعل وذلك للوصول إلى قرار بشأن ما ينبغي أن يتخذ حيال هذا المنهج" (الطائي، 2009، 212).

كما عرف بأنه : «عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص المقوم وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه ومن ثم علاجه» .

11-2 - أهمية عملية التقويم :

التقويم يوجه عملية التعلم ويوجه إلى استخدام طرائق التدريس المناسبة مع منهاج الدراسات الاجتماعية،

يساعد التقويم في تشخيص نقاط القوة والضعف في المناهج.

مراجعة المشروعات من وقت لأخر ومتابعتها أمر ضروري لتقويمه.

كثرة المتغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تقتضي إعادة النظر في المناهج .

زيادة المعارف والمعلومات بشكل هائل .

اهتمام الناس بالتربية اهتماما متزايدا وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة

عدم رضا الناس بنتائج الطلاب أحيانا وبتقصير التربية في إعدادهم للحياة .

المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات (الشبلي، 2000، 143).

11-3 - مسوّغات تقويم المنهج :

1. الثورة المعرفيّة والتكنولوجيّة في مختلف المجالات التي تعمّ العالم ، جعلت مناهج التعليم التي لا

تسارع إلى مواكبتها من خلال التقويم والتطوير الدائمين متخلّفة عمّا يجري في العالم، وعاجزة عن تحقيق أهدافها ، وبالتالي فاقدة لمسوّغات وجودها أصلاً .

2. التغيّرات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة المتسارعة ، وما يصاحبها من ظهور مصطلحات وأفكار و اتّجاهات وقيم وعادات وأساليب تفكير جديدة (ديمقراطيّة التعليم، تعليم الإناث، ربط التعليم بسوق العمل، العناية بالتعليم الفنّي والمهنيّ ....) تستدعي تحليل المناهج وإثرائها بهذه المستجدّات بشكل دوريّ .

3. التطورات المستمرّة في مجال علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، ومن نتج عن ذلك من ظهور استراتيجيات تعليميّة جديدة ، ووسائل تعليم تكنولوجيّة حديثة أسهمت إلى حدّ كبير في حثّ أصحاب القرار التربويّ على التوجيه بضرورة تقويم المناهج ؛ لتطوير طرائق التدريس والتعلّم والتعليم والأنشطة المدرسيّة وأساليب التقويم ، ووسائله .

4. ثورة الاتّصالات ، وما أحدثته من تواصل عالميّ ، وتسارع في الانتشار الثقافيّ اضطر النظم التربويّة إلى العناية باللغات الأجنبيّة ، وجعل كثيراً منها يعيد النظر في المناهج القائمة، ويقوّم مناهج تعليم اللغات الأجنبيّة ، ويوسّع دائرة تلك اللغات لتشمل اللغات الصينيّة واليابانيّة والروسيّة والألمانيّة ، بعد أن كانت مقتصرة على اللغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة .

5. ازدياد عدد الدراسات والبحوث التربويّة المختلفة في مجال المناهج ، وما تمخّض عنها من نتائج ، تظهر ثغرات المناهج القائمة ، وتوصي بضرورة تقويمها المستمرّ .

6. ثبوت مقولة إنّ استثمار رأس المال البشريّ أفضل أنواع الاستثمار دفع التربويين إلى تقويم المناهج وتطويرها باستمرار للحصول على أفضل مخرجات بشريّة مؤهّلة لدفع عجلة التطوّر الوطنيّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ .

7. انتشار التعليم ، ودخول المنهج إلى كلّ بيت ، جعل هذا المنهج أمراً مهمّاً لكلّ فرد في المجتمع، يشرّحه، ويكشف عيوبه، ويثني على ايجابيّاته، ويبدي رأيه فيه في وسائل الإعلام المختلفة التي رأت في الخوض فيه مادّة خصبة تهمّ الجميع ، وترضي فضولهم ؛ الأمر الذي لفت الأنظار إلى أهميّته ، ودفع القائمين على العمليّة التربويّة إلى العمل على تقويمه وتطويره بشكل مستمرّ .

8. ولا يعني البند السابق أنّ عين التربية مغمضة عمّا يجري في الميدان التربويّ ، بل إنّ ثمّة لجاناً مشكّلة لغرض متابعة تطبيق المنهج القائم وتقويمه ، وتقدّم هذه اللجان تقارير دوريّة عن عملها لصاحب القرار ، تظهر فيها جوانب القوّة ، ونقاط الضعف في المنهج ، فيختار الوقت المناسب

لإجراء التطوير في ضوء نتائج التقويم (ملحم، 2005، 154).

4-11 -تطوير المنهج

يتناول تطوير المنهج جميع مكونات المناهج من الكتب المدرسية، وأساليب التدريس، وإعداد المعلم، والمباني المدرسية والمختبرات والملاعب، وتطوير في أساليب تقييم الطلاب. وباختصار، (الخولي، 2011 ، 87). ويتمثل ذلك في إعادة النظر في جميع عناصر المنهاج من الأهداف إلى التقويم ، كما يتناول جميع العوامل التي تتّصل بالمنهج، وتؤثّر فيه، وتتأثّر به، من خلال إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها؛ بقصد تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تعديل سلوك المتعلمين، وتوجيه هذا السلوك في الاتّجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة (مصطفى، 2000، 171).

2. أساليب تطوير المنهج :

يمكن أن تقسم أساليب تطوير المنهج إلى :

أوّلاً – أساليب التطوير التقليديّة، ومنها :

1. الحذف والإضافة ، ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسيّة، أو مادّة بأكملها.
2. التقديم والتأخير حيث يعدّل تنظيم مادّة، فتقدّم بعض الموضوعات، ويؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعٍ تعليميّة أو سيكولوجيّة أو منطقيّة.
3. التنقيح وإعادة الصوغ، وفي هذا الأسلوب يخلّص المنهج من بعض الأغلاط الطباعيّة أو العلميّة التي علقت به، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه، ولغته.
4. الاستبدال والتعديل، ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخّصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمّنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.
5. تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج ، كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس ، أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة ، أو مندمجة (الخليفة، 2005، 297) .

ثانياً – أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عمليّة شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعمليّة تقويمه « وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى ، وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه

مجال المادّة، وأساليب التربية، ونظريّات علم النفس، (الخليفة، 2005، 298.)

مما سبق يمكن القول أن وزارة التربية في سورية حرصت على مراجعة الخطط والبرامج وتطوير المناهج الدراسية بمراحل التعليم المختلفة وكذلك تطوير برامج كليات التربية. يشير والتطوير في مجال التعليم والمناهج والمقررات الدراسية إلى أهمية ما يلي:

- اعتبار الطالب محور العملية التعليمية والتركيز علي نشاط الطلاب في اكتساب المعرفة والخبرة
- الاهتمام باستخدام التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة مثل : الحاسب الآلي ، والمختبرات ، ومعامل اللغة، وغيرها من وسائل ومصادر المعلومات .
- ربط المناهج بحياة الطلاب وبيئتهم ومجتمعهم .
- التوازن بين الكم والكيف عند معالجة المحتوى الدراسي.
- التأكيد علي تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس من موقف إلى آخر(العجمي، 2005،361 ،عبد السلام، 2006، 281).

هذه العملية الشاملة في التطوير هي ما ارتكزت عليه عملية تأليف مناهج الدراسات الاجتماعية وغيرها من المناهج وفق مدخل المعايير في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

ولما كان التعليم القائم على المعايير هو مدخلاً لا يستهدف مقارنة الطلاب بعضهم ببعض، وإنما يستهدف مقارنة أداء المتعلمين بمعايير موضوعة مسبقاً ومتفق عليها وهو مدخل يستهدف ربط التقويم بالمنهج التعليمي وطرق التدريس والمحتوى العلمي، كان لابد من إجراء دراسة تقويمية للمنهج ذاته من قبل معلمي الميدان الذين يملكون المهارة والخبرة للتقويم الموضوعي للمحتوى وواقع تعليم وتعلم المادة من قبل التلاميذ.

12- الطريقة والإجراءات:

12-1 - منهج البحث:

اعتمد الباحث في إجراء هذا البحث، المنهج الوصفي التحليلي ويعرّف بأنه: «منهج يصمم لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، ولاستخلاص معلومات عن موضوع معين، ويهدف المنهج الوصفي إلى عمل ووصف دقيق لسمات فرد ما أو ظاهرة معينة أو جماعة معينة باستخدام فرضيات مبدئية عن هذه السمات» (دويدار، 2006، 76)

12-2 - المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

2-12 - 1 - المجتمع الأصلي:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينتي اللاذقية ودمشق والبالغ عددهم (42752) معلماً ومعلمة منهم (14248) معلماً ومعلمة في مدينة دمشق و(28504) في مدينة اللاذقية حسب الخلاصة الإحصائية للعام 2019/ 2020.

2-12 - 2 - عينة الدراسة:

تمثلت عينة البحث بعينة مقصودة من معلمي التعليم الأساسي القائمين على تدريس منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس، حيث قام الباحث بسحب عينة من كل مدينة (اللاذقية ودمشق) بطريقة العينة المتيسرة (العينة العرضية) وهي «العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم الباحث بالصدفة والذين يبدون تعاوناً مع الباحث »

ولتقدير حجم العينة المسحوبة ، اعتمد الباحث على الطريقة الجدولية، حيث قدم العالمان كريجيسي ومورغان(Kerjecie& Morgan) جدولاً لتحديد حجم العينة حيث يتضمن الجدول عمودين الأول لعدد عناصر المجتمع والعمود الثاني يمثل العدد المقابل لعدد عناصر العينة (رمضان ومحسن، 2017، 71)، فبلغ عدد أفراد هذه العينة (380) معلماً ومعلمة أي ما نسبتها(0.89 %) من المجتمع الأصلي البالغ (42752)، وهذه النسبة قليلة وذلك لأن حجم المجتمع كبير ومستوى الدلالة الجدولية المعتمدة حسب كريجيسي ومورغان هو (0.05)

أما عدد المعلمين من كل محافظة فقد حسبها الباحث بالطريقة الآتية:

عدد المعلمين في المحافظة/ المجموع الكلي للمعلمينx عدد العينة المطلوبة

والجدول (1) يبين توزع أفراد المجتمع الأصلي وعينة البحث ونسبة تمثيلها للمجتمع الأصلي:

جدول(1) توزع عينة البحث من المعلمين في دمشق واللاذقية

المحافظة	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة%
دمشق	14248	126	0.89
اللاذقية	28504	253	0.89
المجموع	42752	380	0.89

3-12 - تصميم أدوات البحث

تمثلت أداة البحث باستبانة تهدف إلى تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين واحتياجات تطبيق.

مرت عملية تصميم الاستبانة بالمراحل الآتية:

1. مراجعة أدبيات البحث التي تناولت تقويم المناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص.
2. المعايير الوطنية لمادة الدراسات الاجتماعية للصف الخامس.
3. صياغة مؤشرات تقويمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيق هذا المنهج/ فتألفت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين: يشمل الأول مقدمة الاستبانة التي تضمنت تحديد هدف الاستبانة، والحث على التعاون مع الباحث، وبيان آلية الإجابة عنها وتدوين البيانات الشخصية للمجيب.

تضمن القسم الثاني: بنود الاستبانة البالغ عددها (42) بنداً (ملحق 1) والتي صنفت في بعدين هما (تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية، وبعد احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية) ، والجدول (2) يبين أبعاد الاستبانة وعدد البنود في كل بعد:

جدول(2) أبعاد استبانة متطلبات تطبيق المناهج المطورة

أبعاد الاستبانة	عدد البنود
تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	26
احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	16
الكلي	42

– اختار الباحث الشكل المغلق للاستبانة المعتمد على اختيار الإجابة من خمسة تقديرات، وطُلب من المعلمين تقويم المنهاج في ضوئها، وذلك بإبداء رأيهم بكل (بند) من بنود الاستبانة، حسب سلم خماسي الدرجات، أعلى درجة فيه (5) تقابل موافق بشدة، و(4) تقابل موافق، و(3) تقابل متوسط و(2) تقابل غير موافق و (1) تقابل غير موافق بشدة.

ووضع الباحث معياراً للحكم على المنهاج وذلك بحساب متوسط الوزن النسبي حسب فئات تدرج المقياس الخماسي فيها، ثم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من درجات التقدير قيماً متدرجة وفق

فئات المقياس الخماسي وبعد ذلك قام الباحث بتحويل فئات المقياس الخماسي بعد تطبيق الاستبانة على المعلمين إلى ثلاث فئات (موافق، متوسطة ، غير موافق) مستخدماً القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة – أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة / عدد الفئات

طول الفئة = (5-1/3) =(4÷3)= 1.33 وهي طول الفئة

جدول (3) معيار الحكم على منهاج الدراسات الاجتماعية

فئات الاستجابة	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي
غير موافق	1	من 1- 2.33
بدرجة متوسطة	3	2.34 – 3.67
موافق	5	3.68 – 5

4. التحقق من صدق الاستبانة: قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين(ملحق2) لإبداء رأيهم فيها، والذين أبدوا مجموعة من الملاحظات أخذ بها الباحث حتى أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

6. ثبات الاستبانة

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية أو الشطر النصفي وذلك من خلال شطر بنود الاستبانة إلى نصفين متعادلين فجعل العبارات ذات الأرقام الفردية في الشطر الأول والعبارات ذات الأرقام الزوجية في الشطر الثاني، وتم حساب درجة الثبات الكلي وثبات كل بعد من أبعاد الاستبانة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية للصف الخامس بلغ عددهم (31) معلماً ومعلمة، ومن ثم حساب معامل الارتباط سبيرمان ومعامل جتمان بين درجات المفحوصين على الشطر الأول ودرجاتهم في الشطر الثاني، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (4):

جدول(4) معامل ثبات الاستبانة بطريقة الشطر النصفي

نحو	معامل ارتباط سبيرمان	معامل ارتباط جتمان
تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	0.87	0.85
احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	0.91	0.84
الكلي	0.87	0.86

يتبين من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل قيم مقبولة إحصائياً ويدل ذلك على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

13- عرض النتائج ومناقشتها:

1-4 - ما طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لاستجابات المعلمين نحو عبارات الاستبانة المتعلقة بتقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق، حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، انظر الجدول (3) معيار الحكم على المنهاج. فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين حول تقويمهم لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي

تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1. يزود المعلمين بالتقنيات المناسبة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	2.62	.611	متوسطة	8
2. يتطابق الموضوعات المتضمنة مع عدد ساعات الدوام المدرسي	2.55	.708	متوسطة	16
3. تتنوع فيه أساليب تقويم تحصيل المتعلمين	2.49	.501	متوسطة	17
4. براعي المنهاج الفروق الفردية بين المتعلمين	1.87	.933	متوسطة	20
5. يتضمن المنهاج معارف كافية للمتعلمين	2.77	.586	متوسطة	4
6. يغلب على المنهاج الصور والرسوم البيانية	2.95	.305	متوسطة	2
7. تتكامل المعارف مع الأنشطة المتضمنة في المنهاج	1.01	.072	غير موافق	26
8. تتنوع فيه القيم الاجتماعية المتضمنة في المنهاج	1.48	.500	غير موافق	23
9. يتناسب مع مستويات المتعلمين	1.61	.488	غير موافق	21
10. يستخدم لغة سليمة وأسلوب سهل وواضح	1.29	.455	غير موافق	25
11. يشجع المنهاج المتعلم على التعلم الذاتي	2.58	.495	متوسطة	12
12. يخلو من التكرار والحشو الممل	2.57	.496	متوسطة	13
13. يراعى في المحتوى الوقت المخصص له	2.39	.489	متوسطة	19
14. تتناسب مكونات البناء المعرفي في المنهاج مع موضوعاته	2.56	.496	متوسطة	14
15. تعرض المادة العلمية بشكل منطقي ومنسق	2.44	.497	متوسطة	18
16. يتناسب المحتوى مع مستويات التلاميذ العمرية	2.74	.438	متوسطة	6
17. يتضمن المنهاج أنشطة متنوعة	2.60	.491	متوسطة	11
18. يشجع المحتوى على تنمية مهارات التفكير الناقد	2.98	.177	متوسطة	1
19. يبرز المحتوى دور الحضارة العربية في الحضارة الإنسانية	1.44	.498	غير موافق	24
20. ينمي المحتوى قيماً وجدانية متنوعة	2.55	.497	متوسطة	15
21. يعالج المحتوى مفاهيم رئيسية ومفاهيم أخرى فرعية	2.66	.476	متوسطة	7
22. تمّ تأليف المنهاج وفق المعايير الوطنية	2.73	.440	متوسطة	5
23. تتوفر في المحتوى الحداثة والدقة العلمية	2.77	.419	متوسطة	3
24. يرتبط المحتوى بحاجات التلاميذ وخبراتهم	2.62	.487	متوسطة	9
25. يتوزع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازي	2.61	.487	متوسطة	10
26. يتضمن المحتوى نصوصاً موثقة يخلو من مظاهر التحيز فيها	1.52	.500	غير موافق	22
الكلي	2.32	.129	غير موافق	

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول تقويمهم لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (2.32) كما بلغ الانحراف المعياري (0.129) وبذلك وقع هذا المتوسط ضمن فئة (غير موافق)، أي أن تقويم المعلمين لمناهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس دون المستوى المطلوب.

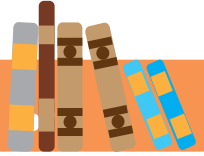
أما فيما يتعلق بكل عبارة من عبارات الاستبانة فالجدول السابق يبين ما يلي:

- جاءت العبارات (تشجع المحتوى على تنمية مهارات التفكير الناقد، ويغلب على المنهاج الصور والرسوم البيانية، وأنها ألفت وفق المعايير الوطنية (18، 6، 23) في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين ووقعت ضمن فئة (بدرجة متوسطة). بينما جاءت العبارات (تتكامل المعارف مع الأنشطة المتضمنة في المنهاج، يبرز المحتوى دور الحضارة العربية في الحضارة الإنسانية، ويستخدم لغة سليمة وأسلوباً سهلاً وواضحاً) (7، 10، 19) جاءت في المراتب الأخيرة وضمن فئة (غير موافق). يرى المعلمون حسب هذه النتائج غلبة الأنشطة على المعارف، وبرأي الباحث فإنَّ هذا يعد ميزة للمناهج وليس نقطة ضعف سيما وأنّ تأليف المناهج وفق مدخل المعايير يتيح تنمية الاستيعاب المستدام والمهارات الأساسية، وهذا لا يتحقق إذا غلبت المعارف على الأنشطة.

4-2 – ما احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لاستجابات المعلمين تجاه عبارات الاستبانة المتعلقة باحتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي اللاذقية ودمشق، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين حول احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي



احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1. تخصيص جهاز كومبيوتر لكل شعبة متصل مع شبكة الانترنت.	4.53	.500	موافق	2
2. توفر مواد تعليمية مساندة كالأشرطة والأفلام والقصص	3.79	.772	موافق	15
3. تزويد المعلمين بالتقنيات المناسبة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	3.98	.822	موافق	10
4. وضع جهاز عارض البيانات في كل شعبة في المدرسة	3.94	.757	موافق	12
5. توعية أفراد المجتمع بأهمية التطوير	3.84	.765	موافق	13
6. إصدار نشرات تثقيفية بأهداف المنهاج الجديد	4.11	.801	موافق	8
7. عقد اجتماعات دورية لأولياء المور لتعريفهم بطبيعة المناهج الجديدة	4.17	.752	موافق	5
8. تخصيص قناة إعلامية تسهم في نشر ثقافة تطوير المنهاج	4.25	.855	موافق	3
9. توفير دليل للمعلم لمنهاج الدراسات الاجتماعية	4.23	.879	موافق	4
10. عقد اجتماعات شهرية بين المعلمين لعرض خبراتهم أمام زملائهم	4.55	.500	موافق	1
11. إقامة دورات تدريبية على استخدام الطرائق الحديثة	3.78	.772	موافق	16
12. تصميم مباني تعليمية مساعدة لتطبيق المناهج الحديثة	3.99	.822	موافق	9
13. تأمين المخابر العلمية لتطبيق التجارب	3.95	.757	موافق	11
14. ضرورة تقويم المنهاج قبل تعميمه في المدارس	3.83	.765	موافق	14
15. تصميم أنشطة للكشف عن مؤهلات كل متعلم وتوجهاته المهنية	4.12	.801	موافق	7
16. عدم الاقتصار على الامتحانات كأسلوب لاعتماد اجتياز المرحلة	4.16	.752	موافق	6
الكلي	4.08	.427	موافق	

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (4.16) كما بلغ الانحراف المعياري (0.427) وبذلك وقع هذا المتوسط ضمن فئة (موافق)، أي أن المعلمين يرون أن مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس يحتاج إلى متطلبات مهنية ومادية وإعلامية لتطبيقه في مدارس سورية فقد جاءت العبارات (1، 10، 8) على التوالي في المراتب الأولى حيث يرى المعلمون أن المناهج بحاجة إلى عقد اجتماعات شهرية بين المعلمين لعرض خبراتهم أمام زملائهم، إضافة إلى تخصيص جهاز كومبيوتر لكل شعبة متصل مع شبكة الانترنت، وتخصيص قناة إعلامية تسهم في نشر ثقافة تطوير المنهاج، إضافة إلى توفير دليل للمعلم لمنهاج الدراسات

3-4 - ما الفرق في تقويم المعلمين لمنهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه تبعاً لمتغيري(عدد سنوات الخبرة، والمدينة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار فرضيات البحث على الشكل الآتي:

قام الباحث قبل التحقق من فرضيات البحث بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي وذلك لتحديد نوع الإحصاء المناسب لاختبار الفرضيات وتحديد فيما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي (الطبيعي) بتطبيق اختبار كولموجروف- سميرنوف للعينة الواحدة(The Kolomogrov-Smirnov One- sample teset) وذلك بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على الاستبانة فجاءت النتائج كما يلي:

جدول(7) نتائج اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test كولموجروف سميرنوف للعينة الواحدة

الأبعاد	العدد	Normal Parameters a,,b		كولموغروف - سميرنوف Z	قيمة الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	380	2.32	.129	.200	.102
احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	380	4.08	.427	1.308	.065
البيانات تتبع التوزيع الطبيعي				a. Test distribution is Normal	

يظهر من الجدول (7) أن قيمة الدلالة في كل بعد من أبعاد الاستبانة كانت أكبر من 0.05 لذا فهي غير دالة إحصائية الأمر الذي يشير إلى اعتدالية توزيع الدرجات مما يدعو إلى استخدام الإحصاء البارامتري (المعلمي) لاختبار الفرضيات والثقة بالنتائج.

1-6 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير عدد سنوات الخبرة. ، فجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير عدد سنوات الخبرة

الأبعاد	المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	2.32	.131	غير موافق
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	146	2.29	.126	غير موافق
		أكثر من 10 سنوات	154	2.34	.130	غير موافق
		Total	380	2.32	.129	غير موافق
احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	4.05	.445	موافق
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	146	4.06	.424	موافق
		أكثر من 10 سنوات	154	4.11	.421	موافق
		Total	380	4.08	.427	موافق

يتبين من الجدول(8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة بمستوياته الثلاث،

كما تبين من الجدول أن تقويم المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة كان في الفئة (غير موافق) أي أن المناهج دون المستوى المطلوب، بينما كانت درجة احتياجات تطبيق المنهاج كبيرة من وجهة نظرهم.

وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) باعتبار سنوات الخبرة متغيراً مستقلاً وله ثلاث مستويات ، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول(9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير عدد سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة الدلالة	القرار
تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	بين المجموعات	.026	2	.013	.798	.451	غير دالة
	داخل المجموعات	6.237	377	.017			
	الإجمالي	6.263	379				
احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	بين المجموعات	.317	2	.158	.868	.420	غير دالة
	داخل المجموعات	68.779	377	.182			
	الإجمالي	69.096	379				

يتبين من الجدول (9) ما يلي:

بلغت قيمة (ف) لتقويم المعلمين للمنهاج (0.798) وبلغت قيمة الدلالة(0.451) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.05) كما كانت قيمة الدلالة لبعد احتياجات تطبيق المنهاج غير دالة إحصائياً، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير عدد سنوات الخبرة

2-6 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير المدينة.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين ، حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير المدينة. وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول(10) نتائج اختبار (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المعلمين حول طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية واحتياجات تطبيقه حسب متغير المدينة.

محاور الكفايات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية	دمشق	126	2.33	.128	.064	.378	.949	غير دالة
	اللاذقية	254	2.32	.129				
احتياجات تطبيق منهاج الدراسات الاجتماعية	دمشق	126	4.06	.428	439	378	.661	غير دالة
	اللاذقية	254	4.09	.427				

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات المعلمين في بعد تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية قد بلغت (.064) عند درجات الحرية (378) وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت(0.949) وهي أصغر من (0.05) لذلك فالفرق دال إحصائياً، كما كانت قيمة الدلالة أصغر من مستوى الدلالة في بعد احتياجات تطبيق المنهاج، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية.

استنتاجات عامة

استنتج الباحث من خلال النتائج الآتي:

1. كان هناك تباين في مواقف المعلمين لناحية تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية و متطلبات تطبيقها، وإن لهم مواقف بعضها إيجابي وآخر سلبي، ولكن هذا لا يخفف من قيمة الإنجاز الكبير الذي حققه المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية من خلال تحقيقه أهدافاً كبيرة جداً وبوقت قياسي نتيجة المجهود العظيم الذي بذلته لجان التأليف وتراكم الخبرة لديها طيلة الأعوام السابقة، ونتيجة المتابعة الحثيثة من إدارة المركز التي اتصفت بالديناميكية وإلا لما حقق المركز هذا الإنجاز الكبير من حيث

عدد الكتب التي تمّ تأليفها ونوعيتها التي غيرت مجرى التعليم بشكل شبه كلي مرتكزة في محتواها على المتعلّم الذي يستطيع ذاتياً اكتساب المعارف من جهة والمهارات الأساسية.

2. وجد المعلمون أن تطبيق المناهج بحاجة إلى كثير من المتطلبات المادية لتنفيذها، وهذا أمر بدهي ألّا تكون متوفرة بكاملها في المدارس، لأنّ ظروف الحرب القاسية التي يعاني منها وطننا تحول دون القدرة على تأمين المتطلبات التي تتيح تطبيق المناهج والأنشطة المتضمنة فيها بشكل جيد.
3. رأى المعلمون قلّة المعارف في المنهج مقارنة بالأنشطة، وهذا برأيي الباحث أمر طبيعي، إذا كان الهدف الأساسي للمناهج هو تحقيق إنجازات تربوية عالية الجودة وتعزيز المعرفة النقدية لدى المتعلمين وامتلاك المهارات التي تمكنهم من إثبات ذواتهم وأن يتمكنوا من مواجهة المواقف الحياتية بنجاح. وبالتالي فإنَّ غلبة الأنشطة على المعارف هو بحد ذاته فرصة لاكتساب المتعلمين المهارات والخبرات وبقاء أثر التعلّم طويلاً بل مرافقاً للمتعلم مدى الحياة.
4. إنّ تطبيق المناهج المطورة تحتاج إلى تهيئة نفسية وفكرية تشمل المعلمين وأولياء الأمور والطلبة لأنها تتطلب منهم تجديد المعلومات والمهارات وتفرض قيماً واتجاهات وأساليب جديدة عليهم، إضافة إلى تهيئة الظروف الامكانات لتحقيق هذا التكامل والموازنة بين حاجات الطالب والمجتمع وإيجاد علاقة ارتباطية بينهما. وهذا الأمر ما تقوم الوزارة والمركز أيضا، بدءاً من الفضائية التربوية و الكثير من الندوات التي تشرح طبيعة المنهج الجديد وكيفية التعامل معه، إضافة إلى الدورات التدريبية المتعددة والمتنوعة الأهداف التي تمكن المعلمين من شرح المحتوى للمتعلمين وتمكين المتعلمين من تطبيق الأنشطة المختلفة فيه.

14- مقترحات البحث:

إعادة تأليف منهاج الدراسات الاجتماعية بعد مرور (5) سنوات، بحيث يتضمن معارف ومعلومات إضافية لتكون متوازية مع كم الأنشطة المتضمنة في المنهاج.

إشراك معلمين ذوي خبرة من الميدان والذين قاموا بتدريس المنهاج الجديد للاستفادة من خبراتهم.

إصدار نشرات وتطبيق استبانات وإجراء ندوات ومحاضرات وبيانات منظمة من وسائل الاعلام لتوعية الجمهور بالتطوير وأهمية التغيير.

الأخذ بعين الاعتبار في المراحل القادمة من عملية التأليف آراء أولياء الأمور والمتعلمين فيما يتعلق بمحتوى المنهاج الحالي والصعوبات التي تواجه تطبيقه بالشكل الأنسب.

15- المراجع:

- الخليفة، حسن جعفر. (2005). المنهج المدرسيّ المعاصر. القاهرة: دار الفكر.
- دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. ط4. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رمضان، ريم محمود، ومحسن أسامة انور. (2017). تطبيقات حاسوبية في الأسواق السياحية. منشورات جامعة دمشق. كلية السياحة.
- زريقات، هذال محمود مفلح. (2013). اتجاهات المعلمين نحو عناصر منهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الثانوي بالأردن .دكتوراه. مناهج وطرق تدريس. جامعة الزعيم الأزهري. كلية التربية. 2013. الخرطوم. السودان.
- سعد الدين، هبة فيصل. (2014). القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في سورية «دراسة تحليلية»، مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد (106) ص ص739-762.
- السني، نصر الدين عبد الله محمد أحمد. (2020). دور المناهج الدراسية في معالجة المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي : من وجهة نظر معلمي ومعلمات مرحلة الأساس محلية المناقل السودان، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. مج. 4، ع. 16، ص ص. 313-328.
- السميري، لطيفة بنت صالح. (2019). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة في ضوء الأسس الفلسفية و الاجتماعية للمنهج. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- الشبلي، إبراهيم مهدي. (2000). المناهج ، بناؤها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويره.عمّان: دار الأمل للنشر والتوزيع . 143.
- صالح، أحمد موسى. (2019). تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في ضوء مفهوم المواطنة وأثرها على السلم. فلسطين. جامعة غزة الإسلامية.
- الطائي، إيمان حسين. (2009). سلسلة محاضرات التقويم والقياس في التربية الرياضية. من الموقع الالكتروني http://eps-dz.blogspot.com
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام . (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة

تحديات العولمة. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. كلية التربية - جامعة المنصورة. مصر. ص ص 272-310.

- العجمي، مها محمد. (2005). المناهج الدراسية، أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية. الرياض: مكتبة الملك فهد.
- القحطاني، ثابت بن سعيد آل كحلان . (2020). تقويم محتوى منهج الحديث بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، مج. 31، ع. 1، ص ص. 223-270.
- محي، مائدة مردان، وجبر، ندية خلف. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة، مجلة ابحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد (42)، العدد(5)، ص ص1-20.
- ملحم، سامي محمد. (2005). مناهج البحث في التربية وعلم النفس . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان ص154.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2000). المناهج الدراسيّة : عناصرها ، أسسها ، وتطبيقاتها. الرياض: دار المرّيخ .

- Eris، Hasan;، Alçin. (2019). Curriculum Development Competencies of Form Teacher Candidates، Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET، v18 n1 p25-31 Jan 2019.
- Mulenga، Innocent Mutale; Mwanza، Christine. (2019). Teacher's Voices Crying in the School Wilderness: Involvement of Secondary School Teachers in Curriculum Development in Zambia، Journal of Curriculum and Teaching، v8 n1 p32-39 2019.

18- الملاحق:

ملحق رقم(١)

استبانة

تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين واحتياجات تطبيقه

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين واحتياجات تطبيقه ، لذا يضع بين أيديكم هذه الاستبانة راجياً منكم الإجابة عن كل فقرة من فقراتها بوضع إشارة(X) أمام كل عبارة تبعاً لدرجة موافقتك عليها، علماً بأن النتائج ستعامل بسرية تامة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

بيانات عامة

- المدينة: دمشق ☐ اللاذقية ☐

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات ☐

من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 ☐

م	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة
البعد الأول: تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية						
1	تزويد المعلمين بالتقنيات المناسبة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة					
2	يتطابق الموضوعات المتضمنة مع عدد ساعات الدوام المدرسي					
3	تنويع أساليب تقويم تحصيل المتعلمين					
4	يراعي المنهاج الفروق الفردية بين المتعلمين					
5	يتضمن المنهاج معارف كافية للمتعلمين					

6	يغلب على المنهاج الصور والرسوم البيانية					
7	تتكامل المعارف مع الأنشطة المتضمنة في المنهاج					
8	تتنوع القيم الاجتماعية المتضمنة في المنهاج					
9	يتناسب منهاج الدراسات الاجتماعية مع مستويات المتعلمين					
10	يستخدم لغة سليمة وأسلوباً سهلاً وواضحاً					
11	يشجع المنهاج المتعلم على التعلم الذاتي					
12	يخلو من التكرار والحشو الممل					
13	يراعى في المحتوى الوقت المخصص له					
14	تتناسب مكونات البناء المعرفي في المنهاج مع موضوعاته					
15	تعرض المادة العلمية بشكل منطقي ومنسق					
16	يتناسب المحتوى مع مستويات التلاميذ العمرية					
17	يتضمن المنهاج أنشطة متنوعة					
18	يشجع المحتوى على تنمية مهارات التفكير الناقد					
19	يبرز المحتوى دور الحضارة العربية في الحضارة الإنسانية					
20	ينمي المحتوى قيماً وجدانية متنوعة					
21	يعالج المحتوى مفاهيم رئيسية ومفاهيم أخرى فرعية					
22	تمّ تأليف المنهاج وفق المعايير الوطنية					
23	تتوفر في المحتوى الحداثة والدقة العلمية					
24	يرتبط المحتوى بحاجات التلاميذ وخبراتهم					
25	يتوزع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوازٍ					
26	يتضمن المحتوى نصوصاً موثقة يخلو من مظاهر التحيز فيها					

البعد الثاني: احتياجات تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية						
1	تخصيص جهاز كومبيوتر لكل شعبة متصل مع شبكة الإنترنت.					
2	توفر مواد تعليمية مساندة كالأشرطة والأفلام والقصص					
3	تزويد المعلمين بالتقنيات المناسبة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة					
4	وضع جهاز عارض البيانات في كل شعبة في المدرسة					
5	توعية أفراد المجتمع بأهمية التطوير					
6	إصدار نشرات تثقيفية بأهداف المنهاج الجديد					
7	عقد اجتماعات دورية لأولياء المور لتعريفهم بطبيعة المناهج الجديدة					
8	تخصيص قناة إعلامية تسهم في نشر ثقافة تطوير المنهاج					
9	توفير دليل للمعلم لمنهاج الدراسات الاجتماعية					
10	عقد اجتماعات شهرية بين المعلمين لعرض خبراتهم أمام زملائهم					
11	إقامة دورات تدريبية على استخدام الطرائق الحديثة					
12	تصميم مبانٍ تعليمية مساعدة لتطبيق المناهج الحديثة					
13	تأمين المخابر العلمية لتطبيق التجارب					
14	ضرورة تقويم المنهاج قبل تعميمه في المدارس					
15	تصميم أنشطة للكشف عن مؤهلات كل متعلم وتوجهاته المهنية					
16	عدم الاقتصار على الامتحانات كأسلوب لاعتماد اجتياز المرحلة					

درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق.

الدكتور محمد تركو

الأستاذ المساعد في قسم تربية الطفل

كلية التربية- جامعة دمشق

The degree of sufficiency of children's rights mentioned in the Syrian law from the viewpoint of faculty members in the colleges of education and law at the University of Damascus.

Dr. Mohamed Turko

Assistant Professor in the Department of Child Education, Faculty of Education- Damascus University

E-mail:Turkomohamad1581979@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق والبالغ عددهم (192) عضواً، سحبت منهم عينة مقصودة بلغ عددها (128) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق من ، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة مكونة من تسعة محاور رئيسة تضمنت حقوق الطفل في الدستور السوري وقانون الأحوال الشخصية وقانون العقوبات والمدني والمخدرات وقانون العمل والأحداث الجانحين وقانون الأحوال المدنية وقانون المعاقين.

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أي أن أعضاء الهيئة التدريسية يرون أن حقوق الطفل في القانون السوري واردة بدرجة متوسطة، كما يرون أن حقوق الطفل الواردة في قانون العقوبات وقانون المخدرات وقانون الأحوال الشخصية وقانون الأحداث الجانحين كانت كافية ومتناسبة مع واقع المجتمع السوري، بينما كانت غير كافية في كل من دستور الجمهورية العربية السورية وفي القانون المدني، وقانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)، ، وقانون العمل.

كما دلت النتائج على عدم وجود فروق بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل في القانون السوري حسب متغيري الكلية وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الطفل، حقوق الطفل، القانون السوري.

ABSTRACT

The aim of this research is to know the degree of adequacy of children's rights mentioned in the Syrian law from the viewpoint of faculty members in the colleges of education and law at the University of Damascus.

The researcher used the descriptive analytical method، and the original community was represented by the research for all faculty members in the faculties of education and law، who are (192) members، from whom a intended sample of 128 members from the faculty members of the faculties of education and law was drawn from، and the study tools were represented by a component questionnaire It has nine main axes that include children's rights in the Syrian constitution، the Personal Status Law، the penal and civil law، drugs، the labor law، juvenile offenders، the civil status law، and the disabled law.

The research reached a set of results، the most important of which were: meaning that the faculty members see that the rights of the child in the Syrian law are contained to a moderate degree، as they see that the rights of the child contained in the penal law، the drug law، the personal status law and the law for juvenile delinquents were sufficient and proportionate to the reality of Syrian society. While it was insufficient in both the constitution of the Syrian Arab Republic and in the civil law، the law of the disabled (the rights of the disabled child)، and the labor law.

The results also indicated that there are no differences between the opinions of faculty members on the degree of adequacy of children's rights in Syrian law، according to the variables of the college and years of experience.

Key words: the child، the rights of the child، Syrian law.

1- مقدمة:

تناولت الوثائق التاريخية التي خلفها التنقيب عن آثار الحضارات القديمة، الطفل كموضوع سلبي وكملكية أسرية تفرض عليه احترام أهله وطاعتهم بصورة مطلقة، فمن الحضارة المصرية القديمة تبين أن الاهتمام بالطفل كان يضمن حقوق الأب والأم والمعلم، ومن الحضارة اليونانية تبين المعاملة الوحشية تجاه الطفل، إذ عرف في مدينة إسبرطة رمي الأطفال من الجبال المرتفعة أو وضعهم عند الولادة في المياه الباردة لامتحان صلابتهم وقوة أجسادهم لأن الحياة لا تليق إلا للأقوياء القادرين فيما بعد على حماية الدولة، و نادي أفلاطون بمبدأ شيوعية الأطفال والنساء واعتبر أن الإنجاب لا يتم إلا باتصال رجال أصحاء بنساء صحيحات، ثم إخضاع الأطفال إلى تربية محددة وصارمة تحت إشراف الدولة، لتحقيق أهدافها وطموحاتها، (خليل، 2003، 4) (Ammar. 2003،43) (Guy،1995، 8).

لذلك أكدت كلّ الحضارات والثقافات والديانات على ضرورة الاهتمام بالطفل ليكون مؤهلاً لحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه في المستقبل، ورأى أرسطو في الإجهاض ضرورة لتكييف النسل مع حاجة الدولة من السكان، واعتبر تربية الطفل مهمة المرأة فقط لأنها أقل ذكاء وإدراكاً من الرجل، أما القانون الروماني، فسادت فيه نظرية تملك الطفل لأبويه وأهله، إذ كان يستأثر الأب في روما بسلطة غريبة عرفت بحق الحياة والموت عقب الولادة مباشرة، إلى جانب بيع الأطفال عبيداً (مداني، 2012، 20) .

وبقيت أوضاع الطفولة كئيبة ومزرية في العصور الأولى والوسطى، لا يذكر فيها أدنى قيمة للطفل ولحقوقه، وانتظر التاريخ الغربي ظهور جملة من المفكرين والفلاسفة لإيجاد الحلول وتسوية وضعية الطفل في مجتمعاتهم، فدعا الفيلسوف الإنجليزي جون لوك إلى احترام حرية الطفل مع ضرورة تعليمه، ودافع عن الأطفال الفقراء العاملين في ظروف قاسية، واشتهر الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو في القرن الثامن عشر بأفكاره النيرة ومنها ضرورة تربية سليمة، بعيدة عن العادات والتقاليد السائدة، مع احترام سن الطفل ونموه التدريجي، مؤكداً على عدم جواز المقارنة بين الطفل والبالغ، لأن لكل منهما خصوصيات مختلفة تبعاً لطبيعة المرحلة التي يعيشها(مرتضى وتركو، 2016، 39).

ويشير مرتضى وتركو(2016) إلى أن الاهتمام بالطفل من الناحية القانونية تعد من الأمور الحديثة نسبياً، حيث إنَّ أول عمل قانوني تم وضعه لحماية الأطفال كان في عام 1874 من جانب الجمعية الأمريكية لحماية الحيوانات، عندما نجحت هذه الجمعية في الحصول على رخصة قانونية لحماية الطفلة (ماري إبلن) من العنف الممارس عليها لعدم وجود هيئة خاصة لحماية حقوق الإنسان آنذاك، وقد أدت هذه القضية إلى إنشاء جمعية بنيويورك لمنع القسوة على الأطفال.

أما على المستوى الدولي فقد بدأ الاهتمام بحماية الأطفال في مطلع العشرينات من خلال وضع الاتفاقيات والإعلانات الخاصة بحقوق الأطفال وحمايتهم فصدر أول إعلان لحماية الأطفال في عام 1924 وهو إعلان جنيف لحقوق الطفل ثم طور هذا الإعلان من خلال منظمة المتحدة ليتم إصداره من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1959، وفي عام 1989 صدرت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل باعتبارها أهم وثيقة قانونية على مستوى القانون الدولي بحكم شموليتها لكل أوجه حماية الأطفال بالإضافة إلى إلزاميتها تجاه الدول الموقعة عليها.

أما في الجمهورية العربية السورية فقد بدأ الاهتمام بالطفل، والقوانين التي تحميه، يأخذ طابعاً جدياً بعد توقيع سورية على الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل، عام 1989، وتقضي المادة الرابعة منها بأن تتخذ الدول الأطراف «كل التدابير التشريعية والإدارية وغيرها من التدابير الملائمة،

لإعمال الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية، وفي ما يتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تتخذ الدول الأطراف هذه التدابير إلى أقصى حدود مواردها المتاحة.

وقد جاء في الفقرات التي تم تعديلها في التقرير الثالث والرابع للجمهورية العربية السورية المقدم إلى لجنة حقوق الطفل التابعة لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل في عام 2009 «أن مصلحة الطفل الفضلى وهي أساس مختلف السياسات والتدابير المتخذة في سورية، لذا فإن رعاية الطفل في سورية وحمايته تشكل المحور الجوهري في حياة الأسرة، حيث تتضافر جهود الدولة ومختلف قطاعات المجتمع في النواحي الصحية والتعليمية والقانونية، وتجلى هذا في إقرار الحكومة الخطة الوطنية لحماية الطفل باجتماعها الذي ترأسه السيد رئيس الجمهورية بتاريخ ٢ تشرين الأول /أكتوبر ٢٠٠٥ ، وكلفت الهيئة السورية لشؤون الأسرة بالإشراف على مجمل عملية التنفيذ . وتقوم سورية بتقديم الصحة والتعليم لجميع الأطفال وفي المناطق الريفية والحضرية وللذكور وللإناث على حد سواء مع التركيز على حماية ورعاية من يحتاج لرعاية خاصة، ولا قيد على ممارسة الطفل (كما البالغ) لحق التعبير عن آرائه ويتاح للطفل في سورية الحصول على شتى أنواع المعلومات والأفكار، وتساهم في ذلك الأسرة والمدارس ووسائل الإعلام والمراكز الثقافية والنوادي والمكتبات العامة والخاصة والتي يحق لجميع الأطفال ارتيادها وتحوي كماً هائلاً من الكتب ذات الصلة بالطفولة. والتزاماً من سورية بالمبادئ التوجيهية للأمانة العامة للأمم المتحدة والمتعلقة بشكل ومضمون التقارير الدورية التي اعتمدتها اللجنة في دورتها التاسعة والثلاثين المنعقدة فإنها ضمنت في هذا التقرير الإحصائيات الجديدة والتشريعات ذات الصلة، فضلاً عن ذلك، فإن هذا التقرير يتضمن مشروعات القوانين التي تمت صياغتها ووصلت

إلى مراحل متقدمة من إجراءات إصدارها، وتغتنم حكومة الجمهورية العربية السورية هذه الفرصة لتؤكد التزامها بالمعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية التي انضمت إليها وصادقت عليها، حيث يعطي التصديق هذه الاتفاقيات قوة القانون الوطني، ويعطيها الأولوية في التطبيق على القوانين السورية وذلك وفق أحكام المادة 25 من القانون المدني السوري وأحكام المادة 27 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات والتي انضمت إليها الجمهورية العربية السورية بالمرسوم التشريعي رقم 184 لعام 1980.

ومن هنا جاء البحث الحالي لتعرف درجة كفاية حقوق الطفل في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق.

2- مشكلة البحث:

يضم القانون السوري مجموعة من النصوص التي تنظم حقوق الطفل وواجباته، ولكنها تبدو نصوصاً مبعثرة في كل من قانون الأحوال الشخصية والقانون المدني ونظيره التجاري، وقانون العقوبات، وذلك بحكم خبرة الباحث وتخصصه واطلاعه على مواد الدستور والمواد القانونية وقيامه بحصر المواد المتعلقة بالطفل وحقوقه وحمايته وواجباته. وعلى الرغم من أن الجمهورية العربية السورية قد صادقت على اتفاقية حقوق الطفل في تاريخ 13 حزيران 1993 بموجب القانون رقم (8) إلا أنها قد تحفّظت على بعض مواده لاعتبارات دينية خاصة بالمجتمع السوري، إذ أن الوضعية القانونية لأي مجتمع مرتبطة بعاداته وتقاليده ودرجة نموه الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي. وفي حدود علم الباحث وفي أثناء اطلاعه على الدراسات السابقة فقد لاحظ ندرة الدراسات السابقة التي أجريت في مجال كفاية حقوق الطفل في القانون في الدول العربية مع كثرتها في مجال المناهج التعليمية، إذ أنه لم يعثر على دراسة أجريت في مجال كفاية حقوق الطفل في القانون السوري على المستوى المحلي، ومن هنا جاء المبرر لإجراء هذه الدراسة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق نظراً لتخصصهم في هذا المجال وخبرتهم فيه ولأهمية آرائهم في توجيه الأنظار إلى تطوير القانون في مجال حقوق الطفل، وبذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق؟

3- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

1-3 - تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى في حدود علم الباحث، التي تتناول درجة كفاية حقوق الطفل في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وهذا قد يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى حول درجة مواكبة القانون السوري في مجال حقوق الطفل مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل.

2-3 - أهمية دراسة آراء أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين بتربية الطفل وحقوقه والقانون، وما يمكن أن يقدموه من مقترحات تسهم في إيجاد آليات تسهم في تطوير القانون السوري في مجال حقوق الطفل ومواكبته لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل.

3-3 - من المؤمل أن يلفت البحث من خلال نتائجه انتباه القائمين على حقوق الطفل في القانون السوري بضرورة تطويره ليكون متناسباً مع متغيرات العصر الحالي، إضافة إلى نشر ثقافة القانون بين المعنيين والقائمين على تربية الطفل لزيادة وعي الطفل بحقوقه.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الرئيسة الآتي:

1-4 - تحديد حقوق الطفل الواردة في القانون السوري.

2-4 - قياس درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق. ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في الدستور السوري.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في القانون المدني.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون العقوبات.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون المخدرات.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق).

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحوال المدنية.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحداث الجانحين.

تعرَف درجة كفاية حقوق الطفل في قانون العمل.

5- أسئلة البحث:

1-5 - ما حقوق الطفل الواردة في القانون السوري؟

2-5 - ما درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق. ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة كفاية حقوق الطفل في الدستور السوري؟
٢. ما درجة كفاية حقوق الطفل في القانون المدني؟
٣. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية؟
٤. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون العقوبات؟
٥. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون المخدرات؟
٦. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)؟
٧. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحوال المدنية؟
٨. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحداث الجانحين؟
٩. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون العمل؟

6- فرضيات البحث:

1-6 - المتغيرات المستقلة:

– الكلية: وله مستويان (التربية، الحقوق).

ـ سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي(أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

2-6 - المتغير التابع: آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول كفاية حقوق الطفل في القانون السوري، والتي تقاس بالدرجة التي يحصلون عليها على الأداة المعدة لهذا الغرض.

7- متغيرات البحث:

أختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

1-7 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير الكلية.

2-7 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

8- حدود البحث:

أجري البحث ضمن الحدود الآتية:

8-1 - الحدود الموضوعية: درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري.

8-2 - الحدود المكانية: جامعة دمشق في كليتي(التربية، الاقتصاد).

8-3 - الحدود الزمانية: أجري البحث في الفصل الأول من العام الجامعي 2018/ 2019.

8-4 - الحدود البشرية: أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق).

9- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الطفل:تعد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل الصادرة عام 1989 الوثيقة الأولى التي عرفت الطفل التعريف الواضح والصريح، حيث جاء في المادة الأولى منها أنَّ الطفل هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك.

ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً في هذا البحث.

حقوق الطفل

مجموعة شاملة من القواعد القانونية لحماية الأطفال ورفاهيتهم التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة بالإجماع التي ينبغي تعزيزها وتنفيذها (اليونيسيف، 1990).

ويعرفها الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنها مجموعة القواعد والنصوص القانونية المتضمنة في القانون السوري الخاصة بحماية الطفل وتحديد حقوقه وواجباته.

القانون:

القانون عبارة عن مجموعة من الأُسُس والقواعِد التي تحكُم المُجتمع وتعمل على تنظيمه، حيث إنّه لا يمكن للمُجتمع العيش بِنجاح إذا كان أفراده لا يخضعون لِقوانين تحكمهم، فالقانون هو الذي يضع القواعِد التي تُحدّد حقوق الأفراد وواجباتِهم، ويضع الجزاء المُناسب في حال مُخالفة تلك القواعِد والأُسُس، ويُطبّق الجزاء من قِبل الحُكومة، حيث تتغير القواعد القانونيّة باستمرار؛ وذلك تبعاً لِلتطوُّرات والتغيُّرات التي تحدُث في المُجتمع (الزغيبي، 2014، 2). ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.

10- دراسات سابقة:

10-1 - دراسات عربية

دراسة سلمان (2010) في فلسطين بعنوان: درجة ممارسة الأسر الفلسطينية لقيم حقوق الطفل من وجهة نظر الأبناء في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة قيم حقوق الطفل من وجهة نظر الأطفال أنفسهم في قطاع غزة، وعلاقة درجة الممارسة بمتغير الجنس ومنطقة السكن وبعمل الأبوين.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالقيم التي يستطيع الطفل أن يصدر حكماً عليها، كما تم إعداد استبانة مكونة من أربعة مجالات، تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (390) تلميذاً وتلميذة، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة الأسر الفلسطينية لقيم حقوق الطفل من وجهة نظر الأطفال أنفسهم كان ذا درجة متوسطة في جميع المجالات والفقرات، كما أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس في مجال الحق في حياة أسرية كريمة وحق الحرية، ومكان السكن في مجال حق الحرية والحق في التقدير والكرامة والدرجة الكلية للأداة، بينما لا توجد هناك فروق في باقي المتغيرات.

دراسة أسعد، (2014) في سوريا بعنوان: حقوق الطفل في السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية ومدى تطبيقها في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى رصد وتقصي حقوق الطفل في السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية ومدى تطبيقها في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استمارة تحليل لحقوق الطفل واستبانة طبقت على عينة من معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية والبالغ عددهم(64) معلماً ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

إن درجة تطبيق حقوق الطفل الصحية في محافظة دمشق وريف دمشق متوسطة من وجهة نظر العينة المستهدفة، وإن درجة تطبيق حقوق الطفل المتعلقة بالرعاية الأسرية وحقوق الطفل المعاق منخفضة.

عدم وجود فروق ذات دلالةٍ احصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول درجة حقوق الطفل تعزى لمتغيرات(الجنس سنوات الخبرة- التخصص).

دراسة سليم وآخرون (2016) في الأردن بعنوان: درجة إلمام معلمات رياض الأطفال لمبادئ حقوق الطفل المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي بالأردن من منظور تربوي وقانوني.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة إلمام معلمات رياض الأطفال لمبادئ حقوق الطفل المتضمنة

في المنهاج الوطني التفاعلي بالأردن من منظور تربوي وقانوني، وتكونت عينة الدراسة من (53) معلمة، حيث تم اختيار العينة على أساس العينة الطبقية العشوائية. وقام الباحثون بتطوير استبانة اشتملت على (38) حقّاً من حقوق الطفل وزعت على أربعة مجالات: الاجتماعي، والمعرفي، والسياسي، والاقتصادي، وقد أظهرت النتائج ضعف إلمام معلمات رياض الأطفال لمبادئ حقوق الطفل المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي.

2-10 - دراسات أجنبية

دراسة دروزدوفا وآخرين (Drozdova ، et al (2016 في روسيا بعنوان: الوضع الحالي لنظام آليات إعمال وحماية حقوق الطفل: الجوانب المفاهيمية والقانونية(دراسة نوعية).

The Current State of the System of Mechanisms of Realisation and Protection of the Rights of the Child: Conceptual and Legal Aspects

هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات والصعوبات في مجال إعمال وحماية حقوق الأطفال في روسيا من أجل محاولة إزالة أوجه القصور والشروع في مزيد من التطوير وتحسين الحماية القانونية والاجتماعية للأطفال.

استخدمت الدراسة المنهج القائم على تحليل الجوانب القانونية والمفاهيمية لحماية حقوق الإنسان بعامة وحقوق الطفل خاصة في القانون الروسي. فأظهرت النتائج عدداً من أوجه القصور والثغرات في قوانين الأسرة ونظام الحماية القانونية للقاصرين. مع بعض أوجه القصور والتناقضات في تطور النظرية القانونية الروسية الحديثة في مجال إعمال وحماية حقوق الطفل ، وحماية الأمومة والطفولة بشكل عام. واستكشفت الدراسة جوانب محددة من العلاقات بين الأسرة والمدرسة والمجتمع وأطر حقوق الإنسان والحماية العملية لحقوق الطفل

وحقه في العيش في أسرة. حيث ظهرت الجدة العلمية والأصالة في تحديد التحديات الرئيسية وأهمية البيئة الأسرية والعائلية من أجل التنشئة الاجتماعية للطفل وتنشئته قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات كانت أهمها: ضرورة إنشاء حماية خاصة لحقوق الطفل من خلال تعيين مراقبين مفوضين في كل كيان من مكونات الاتحاد الروسي بهدف تحسين الكفاءة في تفاعل الدولة وهياكل المجتمع غير الحكومية في حماية حقوق الطفل.

دراسة تشيرنايا(2018) Chernayaفي ايرلندا بعنوان: مفهوم حقوق الطفل في الخطاب الاجتماعي والإنساني الحديث.

Children's Rights Concept in Modern Social and Humanitarian Discourse

هدفت الدراسة إلى تحليل الدراسات التي أجريت حول حقوق الطفل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مستخدمة طريقة الخطاب العلمي - التحليل المفاهيمي .

أجريت الدراسة التحليلية ضمن (140) مصدراً حول حقوق الطفل في مجال الفلسفة والتاريخ والقانون والعلوم السياسية والاجتماعية، وكذلك البيانات التنظيمية والتحليلية والمنهجية خلال الفترة الزمنية 1999-2018. حيث تم تحديد فئات التحليل في هذه العلوم متمثلة في (تحقيق الجوهر الإنساني؛ إنفاذ القواعد القانونية؛ حماية حقوق الطفل في فترة الأزمات، والعلاقات الاجتماعية)، أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كان أهمّها: أن مفاهيم تكوين النظام في أبحاث حقوق الطفل ضمن السياق الاجتماعي والثقافي، وحول حقوق الطفل ورفاهيته وصحته وبقائه؛ والتمييز بين الأطفال، وحقوق الطفل في التعارف الاجتماعي والثقافة القانونية ؛ وإذكاء الوعي والتعليم في مجال حقوق الطفل في الخطاب العلمي للدراسات الاجتماعية والإنسانية غنية.

دراسة كاساس وآخرين(2018) Casas، et al في الدول الأوروبية بعنوان: حقوق الطفل ورفاهيته الذاتية من منظور متعدد الجنسيات

Children's Rights and Their Subjective Well-Being from a Multinational Perspective

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة معرفة الأطفال وتصوراتهم حول حقوقهم ورفاهيتهم الشخصية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأجريت على عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8، 10، 12 عامًا) في (18) دولة ، مع مراعاة الفروق بين الجنسين. تم تحليل معرفة الأطفال وتصوراتهم بشأن حقوقهم بالنظر إلى ما إذا كانوا يعرفون حقوقهم ، وما إذا كانوا قد سمعوا عن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وما إذا كانوا يعتقدون أن البالغين يحترمون حقوقهم في بلدهم. وللإجابة عن تلك الأسئلة تم استخدام نسخة معدلة من مقياس رضا حياة الطالب، تم تكييفها بواسطة مشروع عوالم الأطفال. أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كان أهمها: أن الأطفال الذين يبلغون عن أنهم يعرفون حقوقهم، أو يعرفون عن اتفاقية حقوق الطفل، أو ظنوا أن البالغين في بلدهم يحترمون حقوقهم أظهروا درجات أعلى بكثير من الرضا عن الأطفال الذين لم يبلغوا عن حقوقهم في البلدان الثمانية عشر. كانت الآثار المترتبة على إدراك أن البالغين بشكل عام يحترمون حقوق الأطفال في بلدهم أهم بكثير من معرفة الأطفال لحقوقهم أو معرفتهم لاتفاقية حقوق الطفل. تقدم النتائج مؤشرات مفيدة حول كيفية تعزيز رفاهية الأطفال في

السياسات العامة، وفي التعليم، من خلال تعزيز حقوقهم.

دراسة مونونجي وجاس(Munongi& Jace (2018 في جنوب إفريقيا بعنوان: إدراج حقوق الطفل ومسؤولياته في مناهج مدارس جنوب إفريقيا.

The Inclusion of Children's Rights and Responsibilities in the South African School Curriculum

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات متعلمي الصف التاسع حول مدى تدريس الحقوق والمسؤوليات في المناهج الدراسية، تألفت العينة من (577) متعلماً من (13) مدرسة عامة وخاصة، تم أخذ عينات منها بشكل عشوائي من أربع مناطق تعليمية في جوهانسبرج . وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، أظهرت النتائج أن الحقوق والمسؤوليات يتم تدريسها إلى حد منخفض أو متوسط في مجالات التعلم المختلفة، كما أشارت النتائج إلى وجود فجوة في تدريس حقوق الطفل ومسؤولياته في المناهج الدراسية.

11- تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق للدراسات السابقة أن معظمها تناولت حقوق الطفل في السياسة التربوية والمناهج التعليمية من حيث درجة تضمينها، مثل دراسة أسعد (2014) ودراسة كحول (2015) ودراسة سليم وآخرون (2016) ودراسة(2018) Kiliç & Öztürk دراسة (2018 Munongi & Jaceكما تناولت بعض الدراسات حقوق الطفل في المجتمع كدراسة سلمان (2010) ودراسة(Casas، et al 2018) ودراسة(2018) Chernaya ، ولم يعثر الباحث في حدود اطلاعه على دراسة تناولت كفاية حقوق الطفل في القانون وقد جاءت الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة ولكنها اختلفت عنها بتناولها آراء أعضاء الهيئة التدريسية حول كفاية حقوق الطفل في القانون، وهذا ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال المنهجية المتبعة وتحديد مشكلة البحث، والأدوات المستخدمة فيها، ومن النتائج التي توصلت إليها.

12- الطريقة والإجراءات:

12-1 - منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وهو «منهج يصمم لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، ولاستخلاص معلومات عن موضوع معين، ويهدف المنهج الوصفي إلى عمل ووصف دقيق لسمات فرد ما أو موقف معين أو جماعة معينة باستخدام فرضيات مبدئية عن هذه السمات» (دويدار، 2006، 76).

2-12 - المجتمع الأصلي وعينة البحث:

- المجتمع الأصلي تمثل المجتمع الأصلي للبحث بكليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق وجميع أعضاء الهيئة التدريسية في هاتين الكليتين والقائمين على رأس عملهم للعام 2019/2018. والبالغ عددهم (192) عضواً من اعضاء الهيئة التدريسية منهم (122) عضواً من كلية التربية و(70) عضواً في كلية الحقوق، وقد اختار الباحث هاتين الكليتين كونهم الأقرب للتخصص والأقدر على الحكم على درجة كفاية الحقوق في القانون السوري، غضافة إلى ان الباحث حدد المجتمع في عنوان البحث.
- عينة البحث: اختيرت عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية بطريقة العينة العرضية المتيسرة من الذين استطاع الباحث الالتقاء بهم وتطبيق أداة الدراسة عليهم، والعينة العرضية المتيسرة هي: «عينة مقصودة، وتعد واحدة من أهم إجراءات المعاينة التي تسحب من فئة مناسبة أو متوافرة، والعينة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توافراً» (عبيدات، 2004، 191) وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (128) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والحقوق من جامعة دمشق وبنسبة (66.66%) من حجم المجتمع الأصلي وقد تم اختيار العدد اللازم لعينة البحث من المجتمع الأصلي من خلال قيام الباحث بتطبيق معادلة هربرت أركن Herbert Arken على الشكل الآتي:

$$n = \frac{p(1-p)}{(SE \div t) + [p(1-p) \div N]}$$

حيث :

n =حجم مجتمع البحث. P= قيمة احتمالية تتراوح قيمتها بين الصفر والواحد أي 0.5 .

t = الدرجة المعيارية المقابلة لمعامل الثقة 95 % وتساوي 1.96.

SE = نسبة الخطأ المسموح به وتساوي 0.05 (القاضي وآخرون، 2007، 211).

أما عدد أعضاء الهيئة التدريسية من كل كلية فقد حسبها الباحث بالطريقة الآتية:

عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية/ المجموع الكلي لأعضاء الهيئة التدريسيةx عدد العينة المطلوبة

مثال عن كلية التربية

122/ 192x 128= 81

عدد العينة في كلية التربية والجدول الآتي يبين توزع أفراد عينة البحث ونسبة تمثيلها للمجتمع الأصلي حسب كل كلية

جدول (1) عينة البحث من كليتي التربية والحقوق وعدد أعضاء الهيئة التدريسية في كل كلية

الكلية	المجتمع	العينة	النسبة
التربية	122	81	66.39%
الحقوق	70	47	%67.14
المجموع	192	128	%66.66

13- أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته واختبار فرضياته قام الباحث بإعداد استبانة لقياس درجة كفاية حقوق الطفل في القانون السوري من خلال الخطوات الآتية:

1. إعداد قائمة بحقوق الطفل المتضمنة في قانون الجمهورية العربية السورية

قام الباحث بحصر المواد القانونية المتعلقة بحقوق الطفل في قانون الجمهورية العربية السورية من خلال تحليل الدستور والقوانين وفق فئات التحليل التي حددها الباحث (بحقوق الطفل) ووحدات التحليل (الجملة) فتوصل إلى (54) حقاً من حقوق الطفل في الدستور والقوانين وتظهر قائمة الحقوق كما هي في الجدول الاتي:

جدول(2) قائمة حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري

القانون	الحقوق المتضمنة في القانون
دستور الجمهورية العربية السورية	1. حق الطفل في الأسرة
	2. حق الطفل في عدم التمييز
	3. حق الطفل في الرعاية الصحية
	4. حق الطفل في التعليم
	5. حق الطفل في المواطنة
حقوق الطفل في القانون المدني	6. حق الطفل في الشخصية القانونية
	7. حق الطفل في الاسم واللقب
	8. حق الطفل في الأسرة والقرابة
	9. الحق في الجنسية
حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية	10. حق الطفل في النسب
	11. حق الطفل في الرضاعة
	12. حق الطفل في النفقة
	13. حق الطفل في الحضانة
	14. حق الطفل في الميراث
	15. الحق في الولاية على نفس الطفل وماله

حقـوق الطفـل فـي قانـون العقوبـات	16.حق الحماية من الإجهاض
	17.حق الطفل في الحماية من الإيذاء المقصود
	18. الحماية من الإيذاء المفضي إلى موت الطفل
	19.حماية الطفل من القتل قصداً
	20.حماية الطفل من القتل عمداً
	21.حماية الطفل من القتل من قبل أصوله
	22.حماية الطفل من القتل عن طريق تسيبه
	23.الحق في الحماية من الاغتصاب
	24.الحق في الحماية من الفحشاء
	25.الحق في الحماية من الفعل المنافي للحياء
	26.الحق في الحماية من جريمة السفاح
	27. الحق في الحماية من الخطف
	28.الحق في الحماية من الإهمال المفضي إلى إيذاء الطفل
	29. الحق في الحماية من الإهمال المفضي إلى موت الطفل
	30.الحق في الحماية من إهمال حاجات الطفل
	31.الحق في الحماية من إهمال دفع نفقة الطفل
	32.الحق في الحماية من تسيب (ترك) الطفل
	33.حق الطفل المتسول في الحماية
	34.حق الطفل المتشرد في الحماية

قانون المخدرات	35. الحق في الحماية من استخدام القاصر بتجارة المخدرات
	36. الحق في الحماية من جريمة تجارة المخدرات في دور التعليم
	37. الحق في الحماية من جريمة تشجيع القاصر على تعاطي المخدرات
قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)	38. الحق في الرعاية الصحية
	39. الحق في التربية والتعليم العالي والرياضة
	40. الحق في التأهيل والعمل
	41. الحق في توفير البيئة المؤهلة
	42. الحق في الإعلام والتوعية
	43. الحق في الإعفاءات والخدمات
قانون الأحوال المدنية	44. حق الطفل في الاسم واللقب
	45. حق الطفل في التسجيل في السجلات المدنية
	46. حقوق الطفل اللقيط
قانون الأحداث الجانحين	47. حق الحدث الجانح في التدابير الإصلاحية
	48. حق الحدث الجانح في محاكم وأصول محاكمات خاصة بالأحداث
	49. الحق في سرية المحاكمة
	50. الحق في عدم تسجيل الأحكام في السجل العدلي
قانون العمل	51. حق الطفل في تحديد سن للعمل
	52. تحديد ساعات عمل الأطفال
	53. منع الأطفال في الأعمال الليلية
	54. وضع قيود على صاحب العمل كالشهادة الصحية

2. صدق قائمة حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري:

للتأكد من صدق قائمة الحقوق قام الباحث بعرضها مع نسخة مصورة من الدستور والقوانين السورية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القانون من كلية الحقوق للتحقق من شموليتها وفيما إذا كانت هناك حقوقٌ أغفلها الباحث فأجمع المحكمين على شمولية القائمة وأنها تتضمن جميع حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري.

3. ثبات قائمة حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري:

وجرى التأكد من ثباتِ قائمة حقوق الطفل بطريقة الاتساق بينَ المحللين كما تبيّنُ الإجراءاتُ الآتية:

– حلل الباحث الدستور والقوانين السورية للمرة الأولى وفق الضوابط والوحدات والفئات التي تم اعتمادها في البحث، ثم اجتمعَ الباحث مع محلل آخر متخصص في القانون، وأوضح له طريقة التَّحليل، باتباع القواعد والإجراءات نفسها، على أن يقوم هذا المحلل بالعمل مستقلاً، بإجراءِ عمليةِ التَّحليل وفقَ فئات التحليل ووحداته، للتأكُّدِ من ثباتِ التَّحليلِ عبر الأفراد.

– حُسِبَ معاملُ الثباتِ بينَ تحليله، وبينَ تحليل المحلل الآخر وفقَ معادلةِ هولستي

$CR=2M/(N_1+N_2)$ (طعيمة، 2004، 226).

والتي يدلُّ فيها(CR) على معامل الثبات.

(M) عدد وحداتِ التَّحليل التي يتفقُ عليها المحللان في التَّحليلين.

(N_1) مجموع وحداتِ التَّحليلِ التي حللها المحلل الأول.

(N_2) مجموع وحداتِ التَّحليلِ التي حللها المحلل الثاني.

والجدول (3) يبين معامل ثبات التحليل بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الآخر ومدى الاتفاق والاختلاف.

جدول (3) معامل ثبات التحليل بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الآخر

المحلل	المشكلات
تحليل الباحث	54
المحلل الآخر	50
الاتفاق	50
الاختلاف	4
معامل الثبات	0.96

يبيّنُ الجدولُ (3) السابق أنَّ معاملَ ثباتِ تحليلِ المحتوى هو(0.96) درجةً، وهي نسبة ثبات مناسبة لأغراضِ البحث.

4. تصميم استبانة كفاية حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري: قام الباحث بتصميم الاستبانة بالاعتماد على قائمة الحقوق السابقة فتكونت الاستبانة من (9) محاور رئيسة للقوانين ويقابلها (54) حقاً من حقوق الطفل موزعة كما في الجدول الآتي:

جدول (4) محاور استبانة كفاية حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري

محاور الاستبانة (القوانين)	عدد الحقوق
1. دستور الجمهورية العربية السورية	5
2. حقوق الطفل في القانون المدني	4
3. حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية	6
4. حقوق الطفل في قانون العقوبات	19
5. قانون المخدرات	3
6. قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)	6
7. قانون الأحوال المدنية	3
8. قانون الأحداث الجانحين	4
9. قانون العمل	4
المجموع	54

3. تصحيح الاستبانة:تتم الإجابة عن الاستبانة وفق مقياس ثلاثي(كافي، بدرجة متوسطة، غير كافي) بحيث تعطى الدرجة (3) إذا كانت إجابة المفحوص الخيار (كافي) والدرجة(2) إذا كانت إجابة المفحوص الخيار (بدرجة متوسطة) والدرجة (1) إذا كانت إجابة المفحوص الخيار(غير كافي).

4. تحديد معيار الحكم على كفاية الحقوق: للحكم على كفاية حقوق الطفل في القانون السوري تم حساب المتوسط الموزون وطول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفق فئات المقياس الثلاثي مستخدماً القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد الفئات}}$$

طول الفئة = (3/1-3) =(2÷3)= 0.66 وهي طول الفئة

والجدول (5) يبين فئات الاستجابة وتقديرات الحكم على كفاية حقوق الطفل

جدول (5) معيار الحكم على كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري

فئات الاستجابة	القيمة المعطاة وفق المقياس الثلاثي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
غير كافية	1	من 1- 1.66
بدرجة متوسطة	2	1.67 - 2.32
كافية	3	2.33 - 3

5. الخصائص السيكومترية للاستبانة:

1. صدق المقياس: اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاستبانة طريقة صدق المحكمين إذ عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المختصين بالتربية والحقوق، للاسترشاد بآرائهم حول مدى تحقيق الاستبانة لهدفها وصدقها لقياس ما وضعت لأجله، وقدم المحكمون مجموعة من الملاحظات وهي:

- وضع الاستبانة وفق مقياس ثلاثي بدلاً من المقياس الثنائي إذ أن الباحث كان قد وضع بديلين للإجابة وهما (كافٍ، غير كافٍ) فاقترح المحكمون تعديلها لتصبح طريقة الإجابة على مقياس ثلاثي.
- وضع عبارة مفتاحية أمام كل محور من محاور الاستبانة بدلاً من تكرار جملة (درجة كفاية) وهذه العبارة هي (هل تعد الحقوق الخاصة بالطفل الواردة في قانون الأحوال الشخصية كافية للطفل؟).

وقد قام الباحث بالتعديلات المطلوبة، فأصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

2-5 - حساب ثبات الاستبانة: حُسب معامل ثبات الاستبانة الكلي وثبات كل محور من محاورها باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وذلك من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (26) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية من خارج حدود العينة الأصلية، فبلغ قيمة معامل الثبات الكلي (0.87) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة وتسمح بإجراء الدراسة النهائية. والجدول الآتي يبين ثبات الاستبانة الكلي وثبات كل محور من محاورها بطريقة الفا كرونباخ.

الجدول (6) ثبات الاستبانة الكلي والمحاور الفرعية بطريقة الفا كرونباخ

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	عدد البنود
1. دستور الجمهورية العربية السورية	0.911**	5
2. حقوق الطفل في القانون المدني	0.884**	4
3. حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية	0.844**	6
4. حقوق الطفل في قانون العقوبات	0.904**	19
5. قانون المخدرات	0.851**	3
6. قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)	0.839**	6
7. قانون الأحوال المدنية	0.798**	3
8. قانون الأحداث الجانحين	0.837**	4
9. قانون العمل	0.876**	4
الكلي	0.87	54

يتبين من الجدول (6) أن قيم معامل ثبات محاور الاستبانة والاستبانة ككل قيم مقبولة إحصائياً ويدل ذلك على ثباتها وصلاحيتها للتطبيق.

13- عرض النتائج وتفسيرها:

12-1 - اختبار التوزع الطبيعي لبيانات أفراد العينة:

لتحديد نوع الإحصاء المناسب لاختبار فرضيات الدراسة وتحديد فيما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي (الطبيعي) قام الباحث بتطبيق اختبار كولموجروف-سميرنوف للعينة الواحدة (The Kolomogrov-Smirnov One- sample teset) وذلك بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاستبانة فجاءت النتائج كما يلي:

جدول(7) نتائج اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test كولموجروف سميرنوف

العوامل	العدد	Normal Parameters		كولموغروف-سميرنوف Z	قيمة الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1. دستور الجمهورية العربية السورية	128	1.35	.276	.674	.087
2. حقوق الطفل في القانون المدني	128	1.43	.319	1.048	.054
3. حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية	128	2.67	.242	.362	.142
4. حقوق الطفل في قانون العقوبات	128	2.88	.123	.305	.101
5. قانون المخدرات	128	2.40	.352	.399	.230
6. قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)	128	1.48	.398	.057	.084
7. قانون الأحوال المدنية	128	1.76	.486	.363	.064
8. قانون الأحداث الجانحين	128	2.86	.187	.425	.092
9. قانون العمل	128	1.14	.187	.225	.137
الكلي	128	2.00	.120	.506	.960
البيانات تتبع التوزيع الطبيعي	a. Test distribution is Normal				

يظهر من الجدول (7) أن قيمة الدلالة للاستبانة ككل وفي كل من بعد من الأبعاد كانت أكبر من 0.05 لذا فهي غير دالة إحصائياً الأمر الذي يشير إلى اعتدالية توزيع الدرجات مما يدعو إلى استخدام الإحصاء البارامتري (المعلمي) لاختبار الفرضيات والثقة بالنتائج.

2-13 - الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما حقوق الطفل الواردة في القانون السوري؟

تم الإجابة عن هذا السؤال عند تصميم قائمة حقوق الطفل المتضمنة في القانون السوري الواردة سابقاً.

السؤال الثاني: ما درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق بجامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية تجاه عبارات الاستبانة الخاصة بآرائهم حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون

السوري، حسب فئات تدرج المقياس الثلاثي في الاستبانة، انظر الجدول (4) معيار الحكم على كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري. فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما يلي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري

محاور القوانين السورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. حقوق الطفل في قانون العقوبات	2.88	.123	كاف
2. قانون الأحداث الجانحين	2.86	.187	كاف
3. حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية	2.67	.242	كاف
4. قانون المخدرات	2.40	.352	كاف
5. قانون الأحوال المدنية	1.76	.486	متوسطة
6. قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)	1.48	.398	غير كاف
7. حقوق الطفل في القانون المدني	1.43	.319	غير كاف
8. دستور الجمهورية العربية السورية	1.35	.276	غير كاف
9. قانون العمل	1.14	.187	غير كاف
الكلي	2.00	.120	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري بشكل عام قد بلغ (1.81) كما بلغ الانحراف المعياري (0.131) وبالنظر إلى الجدول (4) معيار الحكم يتبين أن هذا المتوسط قد وقعت ضمن فئة (بدرجة متوسطة)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية يرون أن حقوق الطفل في القانون السوري واردة بدرجة متوسطة، كما يرون أن حقوق الطفل الواردة في قانون العقوبات وقانون المخدرات وقانون الأحوال الشخصية وقانون الأحداث الجانحين كانت كافية ومتناسبة مع واقع المجتمع السوري، بينما كانت غير كافية في كل من دستور الجمهورية العربية السورية وفي القانون المدني، وقانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق)، ، وقانون العمل.

أما فيما يتعلق بكل حق من الحقوق الواردة في القانون فالنتائج تفصيلاً كما يلي:

1-1 -ما درجة كفاية حقوق الطفل في دستور الجمهورية العربية السورية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري

دستور الجمهورية العربية السورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. حق الطفل في التعليم	1.70	.908	متوسطة
2. حق الطفل في الرعاية الصحية	1.57	.781	غير كاف
3. حق الطفل في الأسرة	1.41	.524	غير كاف
4. حق الطفل في المواطنة	1.03	.175	غير كاف
5. حق الطفل في عدم التمييز	1.02	.125	غير كاف
الكلي	1.35	.276	غير كاف

يتبين من الجدول (9) أن حقوق الطفل الواردة في الدستور السوري جاءت غير كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق وقد جاء حق الطفل في عدم التمييز في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي، وربما تعود هذه النتيجة إلى أنه في الحقيقة لا يوجد في القانون السوري مادة صريحة تُجهر بالتمييز بين الأطفال على أساس الجنس أو الدين أو العرق، لكن توجد فقرات قانونية ضمن مواده تحمل في مضمونها منطقاً تمييزياً، فقانون الأحوال الشخصية ميّز بين الذكر والأنثى في المادة (16)عندما حدد اكتمال أهلية الزواج للفتى بـ 18 والفتاة بـ 17 سنة.

أما حق الطفل في الأسرة فقد جاء غير كافٍ وربما يعود ذلك إلى انه لا يتضمن الدستور تشكيل مجالس عائلية من أقارب الطفل في الحالات اضطرارية مثل وجود أطفال من دون أهل، أو وجود أهل غير جديرين برعاية الطفل أو قاموا بتشغيل أطفالهم بالتسول. فضلاً عن أنه لا ينص الدستور على موضوع الرعاية البديلة ومن له الحق في ذلك سواء للأسرة الأصيلة أو الممتدة.

2-1 -ما درجة كفاية حقوق الطفل في القانون المدني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري

حقوق الطفل في القانون المدني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. حق الطفل في الاسم واللقب	1.83	.906	متوسطة
2. حق الطفل في الأسرة والقرابة	1.81	.821	متوسطة
3. حق الطفل في الشخصية القانونية	1.05	.277	غير كاف
4. الحق في الجنسية	1.02	.125	غير كاف
الكلي	1.43	.319	غير كاف

يتبين من الجدول (10) أن حقوق الطفل الواردة في القانون المدني جاءت غير كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق وقد جاء حق الطفل في الجنسية في المرتبة الأخيرة وحق الطفل في الاسم واللقب في المرتبة الأولى في القانون المدني.

1.3. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون الأحوال الشخصية

حقوق الطفل في قانون الأحوال الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. حق الطفل في الحضانة	2.92	.346	كاف
2. حق الطفل في الميراث	2.90	.303	كاف
3. حق الطفل في النسب	2.88	.332	كاف
4. حق الطفل في النفقة	2.84	.539	كاف
5. حق الطفل في الرضاعة	2.76	.612	كاف
6. الحق في الولاية على نفس الطفل وماله	1.71	.906	متوسطة
الكلي	2.67	.242	كاف

يتبين من الجدول (11) أن حقوق الطفل الواردة في قانون الأحوال الشخصية جاءت كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق وقد جاء حق الطفل في الحضانة في المرتبة الأولى

بينما جاء الحق في الولاية على الطفل وماله في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي وضمن الفئة متوسطة وربما تعود هذ النتيجة إلى التقاليد والعادات الاجتماعية وطبيعة المجتمع السوري وخصوصيته.

1-4 -ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون العقوبات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون العقوبات

حقوق الطفل في قانون العقوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
7. حق الطفل في الحماية من الإيذاء المقصود	3.00	.000	كاف
8. الحماية من الإيذاء المفضي إلى موت الطفل	3.00	.000	كاف
9. حماية الطفل من القتل قصداً	3.00	.000	كاف
10. حماية الطفل من القتل عمداً	3.00	.000	كاف
11. حماية الطفل من القتل من قبل أصوله	3.00	.000	كاف
12. الحق في الحماية من إهمال حاجات الطفل	3.00	.000	كاف
13. الحق في الحماية من الخطف	3.00	.000	كاف
14. حق الطفل المتسول في الحماية	3.00	.000	كاف
15. الحق في الحماية من الفعل المنافي للحياء	2.92	.269	كاف
16. الحق في الحماية من إهمال دفع نفقة الطفل	2.91	.124	كاف
17. حق الحماية من الإجهاض	2.88	.323	كاف
18. الحق في الحماية من الفحشاء	2.84	.365	كاف
19. الحق في الحماية من الإهمال المفضي إلى موت الطفل	2.81	.392	كاف
20. حق الطفل المتشرد في الحماية	2.78	.415	كاف
21. الحق في الحماية من الإهمال المفضي إلى إيذاء الطفل	2.77	.415	كاف
22. حماية الطفل من القتل عن طريق تسببه	2.73	.224	كاف
23. الحق في الحماية من جريمة السفاح	2.73	.447	كاف
24. الحق في الحماية من تسيب (ترك) الطفل	2.72	.447	كاف
25. الحق في الحماية من الاغتصاب	2.66	.474	كاف
الكلي	2.88	.123	كافية

يتبين من الجدول (12) أن حقوق الطفل الواردة في قانون العقوبات جاءت كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والحقوق وقد حققت هذه الحقوق أعلى متوسطات حسابية وجاءت في المرتبة الأولى وربما تعود هذه النتيجة إلى أهمية وجود عقوبات عند الاعتداء على الطفل أو ممارسة العنف بحقه أو إهماله، ومما يؤكد ذلك تشديد المشرع السوري العقوبة عندما تكون الضحية أقل من 15 سنة.

1-5 -ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون المخدرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون المخدرات

حقوق الطفل في قانون المخدرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. الحق في الحماية من تشجيع القاصر على تعاطي المخدرات	2.55	500.	كاف
2. الحق في الحماية من تجارة المخدرات في دور التعليم	2.43	497.	كاف
3. الحق في الحماية من استخدام القاصر بتجارة المخدرات	2.23	425.	متوسطة
الكلي	2.40	352.	كافية

يتبين من الجدول (13) أن حقوق الطفل الواردة في قانون المخدرات جاءت كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وقد جاء حق الطفل في الحماية من جريمة تشجيع القاصر على تعاطي المخدرات في المرتبة الأولى وربما تعود هذ النتيجة إلى خطورة المخدرات وفتكها بالمجتمع الأمر الذي شدد فيه المشرع السوري بالعقوبات ووضع قيود وعقوبات صارمة على كل من يتعاطى أو يتاجر بالمخدرات.

1-6 - ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون المعوقين (حقوق الطفل المعاق) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون المعوقين

حقوق الطفل الواردة في قانون المعوقين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. الحق في الإعفاءات والخدمات	1.94	.885	كاف
2. الحق في الإعلام والتوعية	1.74	.816	متوسطة
3. الحق في الرعاية الصحية	1.72	.922	متوسطة
4. الحق في التأهيل والعمل	1.47	.851	غير كاف
5. الحق في توفير البيئة المؤهلة	1.00	.000	غير كاف
6. الحق في التربية والتعليم العالي والرياضة	1.00	.000	غير كاف
الكلي	1.48	.398	غير كافية

يتبين من الجدول (14) أن حقوق الطفل الواردة في قانون المعوقين جاءت غير كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وقد جاء حق الطفل في الإعفاءات والخدمات في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة والحق في الإعلام والتوعية في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة أيضاً، وربما تعود هذ النتيجة إلى أن القانون يعفي المعاقين من كثير من الخدمات الإلزامية وشرعها في القانون، أما حق الطفل المعاق في التعليم والتربية وفي توفير البيئة المؤهلة المناسبة فقد كانت غير كافية في القانون السوري إذ لا يوجد قانون صريح بضرورة إلزامية تأهيل الطفل المعاق ووضعه معاهد ومدارس مخصصة للمعاقين، حيث يوجد كثير من الطفال المعاقين سواء المتخلفين عقلياً أو ذوي الاحتياجات الخاصة خارج الرعاية والتأهيل وهذا يتوقف على وعي الأسرة وقدراتهم المادية.

1-7 - ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحوال المدنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون الأحوال المدنية

حقوق الطفل الواردة في قانون الأحوال المدنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. حق الطفل في الاسم واللقب	2.17	.973	متوسطة
2. حق الطفل في التسجيل في السجلات المدنية	2.07	.880	متوسطة
3. حقوق الطفل اللقيط	1.05	.277	غير كاف
الكلي	1.76	.486	متوسطة

يتبين من الجدول (15) أن حقوق الطفل الواردة في قانون الأحوال المدنية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وقد جاء حق الطفل اللقيط في القانون السوري غير كافٍ وربما يعود ذلك إلى طبيعة وخصوصية المجتمع والعادات المتعلقة بالشرف وتحفظ القانون على هذا الموضوع.

1.8. ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون الأحداث الجانحين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما في الجدول الاتي:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون الأحداث الجانحين

حقوق الطفل الواردة في قانون الأحداث الجانحين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. حق الحدث الجانح في محاكم وأصول محاكمات خاصة بالأحداث	3.00	.000	كاف
2. الحق في سرية المحاكمة	2.92	.269	كاف
3. حق الحدث الجانح في التدابير الإصلاحية	2.78	.415	كاف
4. الحق في عدم تسجيل الأحكام في السجل العدلي	2.73	.447	كاف
الكلي	2.86	.187	كافية

يتبين من الجدول (16) أن حقوق الطفل الواردة في قانون الأحداث الجانحين جاءت كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد جاءت هذه النتيجة بسبب التشريعات السورية الخاصة بقانون الأحداث التي تعد متوافقة إلى حد ما مع جوهر اتفاقية حقوق الطفل فيما يخص تحديد سن

الحدث، وتدابير الإصلاح النظرية، فالمرسوم رقم/52/ لعام 2003 يعتبر خطوة متقدمة ونوعية في مجال التعامل مع حقوق الطفل، إذ قرر عدم ملاحقة الحدث الذي لم يتم العاشرة من عمره جزائياً حين ارتكاب الفعل، وإذا ارتكب الفعل بعد أن أتم العاشرة وقبل أن يتم الثامنة عشرة من عمره، فلا تُفرض عليه سوى التدابير الإصلاحية. وأنواع التدابير الاحترازية تبدأ من تسليم الحدث لأبويه أو وليه الشرعي، إلى تسليمه إلى مؤسسة أو جمعية مرخصة، أو وضعه في معهد خاص بإصلاح الأحداث.... إلخ.

1-9 - ما درجة كفاية حقوق الطفل في قانون العمل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فجاءت النتائج كما في الجدول الاتي:

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في قانون العمل

حقوق الطفل الواردة في قانون العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الكفاية
1. وضع قيود على صاحب العمل كالشهادة الصحية	1.27	.447	غير كاف
2. حق الطفل في تحديد سن للعمل	1.22	.415	غير كاف
3. منع الأطفال في الأعمال الليلية	1.08	.269	غير كاف
4. تحديد ساعات عمل الأطفال	1.00	.000	غير كاف
الكلي	1.14	.187	غير كاف

يتبين من الجدول (17) أن حقوق الطفل الواردة في قانون العمل جاءت غير كافية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد جاءت هذه النتيجة بسبب ما يوجد ضمن طيات القانون السوري والذي يعد تجاوزاً صريحاً وعلنياً لاتفاقية حقوق الطفل، فالمرسوم رقم (24) لعام 2000 المتعلق بتشغيل الأحداث ضمن شروط خاصة بساعات العمل ومكانه ونوعيته، منع في المادة /124-125/ منه تشغيل الحدث قبل إتمامه (15) عاماً فيما بين الساعة السابعة مساء والسادسة صباحاً، وبما يزيد عن 6 ساعات، وأعطى القانون لوزير الشؤون الاجتماعية والعمل سلطة عدم السماح لمن تقلّ أعمارهم عن 16 عاماً العمل في الصناعات التي تُحدَّد بقرار منه، وأيضاً منع التشغيل في الصناعات الأخرى ما لم يبلغوا (17) عاماً. غير أن صدور هذا القانون لم يترافق بآليات للتطبيق والتنفيذ، وما زال الأطفال قبل وبعد الخامسة عشرة يعملون في ظروف قاسية تؤثر على نموهم البدني والعقلي، وتحرمهم من ممارسة الطفولة الطبيعية.

ثانياً: اختبار فرضيات البحث

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير الكلية.

لاختبار هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية في كل من كليتي (التربية والحقوق)، ثم تقدير درجة الكفاية حسب معيار الحكم كما في الجدول (4) فجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (17):

جدول (18) نتائج اختبار (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الكفاية	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التربية	81	2.00	.103	متوسطة	.714	126	.477	غير دالة
الحقوق	47	1.99	.144	متوسطة				

يتبين من الجدول (18) أن قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير الكلية ككل قد بلغت (0.714) عند درجات الحرية (126) وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.477) وهي أكبر من (0.05) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، مما يدل على قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير الكلية.

وربما تعود هذه النتيجة إلى طبيعة التخصص والخبرة بالقانون السوري من جانب أعضاء الهيئة التدريسية في الكليتين المذكورتين نظراً لأن هذين التخصصين برأي الباحث هم الأقدر على الحكم فيما إذا كانت حقوق الطفل كافية في القانون السوري أم لا.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السورية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية حُسبتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السورية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.،

ثم استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السورية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة دلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	45	2.00	.123	بين مجموعات	.022	2	.011	.780	.460	غير دالة
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	43	2.01	.128	داخل مجموعات	1.797	125	.014			
أكثر من 10 سنوات	40	1.98	.107	الكلي	1.820	127				
الكلي	128	2.00	.120							

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السورية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ، فقد بلغت قيمة ف (0.780)، وبلغت قيمة الدلالة (0.460) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدعو قبول الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة كفاية حقوق الطفل الواردة في القانون السوري تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويفسر الباحث النتيجة بأن آراء أفراد العينة لا تتأثر بمستوى واختلاف خبرتهم وإنما يرتبط بدرجة معرفتهم بالقانون السوري، وحقوق الطفل حسب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، ويدل ذلك إلى التقارب الكبير بين متوسطات درجاتهم.

14- مقترحات البحث:

14-1 - ضرورة تعديل القوانين التي تمس الطفل والطفولة، وجعلها تقترب من المعايير الدولية لحقوق الطفل، كما نصت عليها اتفاقية حقوق الطفل والاتفاقيات الأخرى الداعمة لها.

14-2 - تأهيل كل الفعاليات والكوادر التي على تماس مباشر مع الطفل، وخاصة الجمعيات الأهلية التي ترعى الأطفال، وإيلاء عناية خاصة بقانون العمل وحقوق الطفل في القانون المدني، وقانون المعوقين

(حقوق الطفل المعاق)،

14-3 - ضرورة تعديل قانون الأحوال الشخصية، وتضمين مادة من ضمن التعديل بحيث يحق للطفل اختيار أن يكون مع والده أو والدته، مع سن عقوبات جزائية بحق العائلة في حال إهمالها لحقوق الطفل.

14-4 - ضرورة تخصيص قضاة نيابة وتحقيق متخصصين بحقوق الطفل، كما لا يجوز توقيف الطفل إلا في دائرة توقيف مختصة في كيفية التعامل مع الطفل (إيجاد قسم شرطة في كل محافظة خاص بالأطفال)، أملاً في الوصول إلى وضع قانون خاص لحماية الأطفال في سورية بما يتناسب مع اتفاقية حقوق الطفل.

15- المراجع:

- أسعد، شذا. (2014). حقوق الطفل في السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية ومدى تطبيقها في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية.
- الأمم المتحدة (Add. (2011/4-CRC/C/SYR/3). النظر في التقارير المقدمة من الدول الأطراف بموجب المادة 44 من الاتفاقية، التقارير الدورية الثالثة والرابعة للدول الأطراف المقرر تقديمها في عام 2009، الجمهورية العربية السورية، إضافة مذكرة من الجمهورية العربية السورية تعدل بعض الفقرات من التقريرين الدوريين الثالث والرابع، الفقرات التي تم تعديلها في التقرير الثالث والرابع للجمهورية العربية السورية.
- خليل، غسان. (2003). حقوق الطفل، التطور التاريخي منذ بدايات القرن العشرين. بيروت: مطبعة شمالي أند شمالي.
- دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. ط4. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الزغيبي، منصور. (2014). القانون والمجتمع، الحياة، اطّلع عليه من الموقع الإلكتروني بتاريخ 12-6-2019 بتصرّف.

https://mawdoo3.com9

- سلمان، محمد إبراهيم. (2010). درجة ممارسة الأسر الفلسطينية لقيم حقوق الطفل من وجهة نظر الأبناء في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، المجلة التربوية. مج. 30، ع. 120، ج. 2، ص ص. 287-328.

- سليم عودة الزبون، رضا سلامة المواضيه، بكر سميح المواجدة. (2016). درجة إلمام معلمات رياض الأطفال لمبادئ حقوق الطفل المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي بالأردن من منظور تربوي وقانوني، دراسات العلوم التربوية، المجلّد 43، الملحق 1، ص ص 731-742.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه أسسه استخداماته). سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. الكتاب التاسع عشر. القاهرة: دار الفكر العربي
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر، الأردن، ط 1.
- القاضي، دلال ؛عبد الله، سهيلة ؛ البياتي، محمود. (2007). الإحصاء للإداريين والاقتصاديين. الأردن. عمان: دار الحامد.
- مداني، هجيره نشيدة. (2012). حقوق الطفل بين الشريعة والقانون، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. كلية الحقوق.
- مرتضى، سلوى، وتركو، محمد. (2012). استراتيجيات حماية الطفل من العنف. منشورات جامعة دمشق.
- اليونيسيف. (1990).، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، الأطفال أولا. الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه وخطه عمله. نيويورك، الأمم المتحدة.

- Ammar Guesmi. (2003). La protection pénale de l'enfant avant sa naissance، Ed. L'hermès، Lyon، p.43
- Backstrom، Kerstin. (1992). Children's rights and early Childhood education as reflected in the convention on the rights of the child، (V24، n1،p.22-26).
- Boutros، Alexandria. (2018). The Right to Rights: Education as the Problem and Solution to the Lack of Enforcement of International Human Rights LawInternational Journal of Progressive Education، v14 n2 p161-175.
- Casas، Ferran; González-Carrasco، Mònica; Luna، Xevi. (2018). Children's Rights and Their Subjective Well-Being from a Multinational Perspective، European Journal of Education، v53 n3 p336-350 Sep 2018.
- Chernaya، Anna V. (2018). Children's Rights Concept in Modern Social and Humanitarian Discourse Journal of Social Studies Education Research،

v9 n4 p140-167 2018.

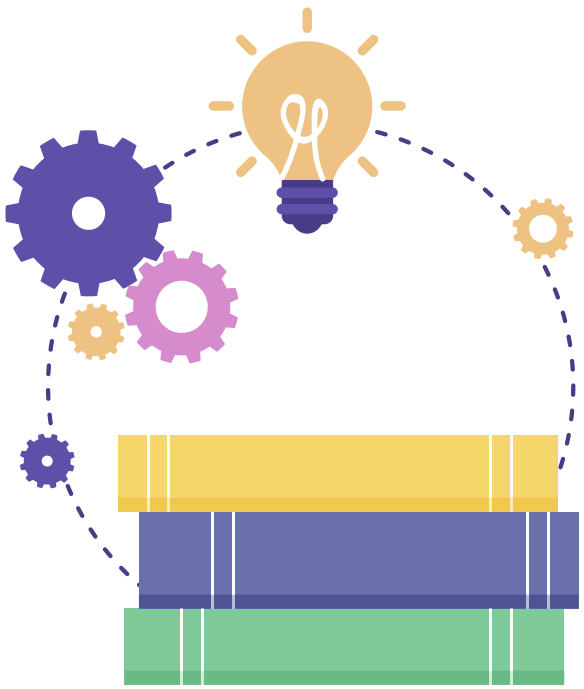
– Drozdova، Alexandra Michailowna; Gulakova، Violetta Yurevna; Ivanchenko، Elena Anatolevna; Lesnichenko، Inna Pavlovna; Tereshchenko، Elena Anatolevna .(2016). the Current State of the System of Mechanisms of Realisation and Protection of the Rights of the Child: Conceptual and Legal Aspects International Journal of Environmental and Science Education، v11 n18 p10713-10728 2016

– Guy Raymond. (1995). Droit de l'enfance et de l'adolescence، Ed. Litec Paris.

– Ito، Toshiko. (2012). New Education for Underprivileged Children: The Codification of Children's Rights in Japanese Law، Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education، v48 n1 p153-167.

– Munongi، Lucia; Pillay، Jace. (2018). The Inclusion of Children's Rights and Responsibilities in the South African School Curriculum

– Improving Schools، v21 n1 p48-62.



المهـارات الحياتيـة المتضمنـة فـي منهـج التربيـة الإسـلامية للصـف السـابع الأساسـي
دراسة تحليلية تقويمية

د. فوزية السعيد
أسـتاذ مسـاعد فـي كليـة التربيـة جامعـة البعـث / قسـم المناهـج وطرائـق التدريـس

Life skills included in the Islamic education curriculum for the seventh grade Orthotic analysis study

Dr. Fawzia Al-Saeed

Assistant Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education- , Al- Baath University

E-mail:f.alsaee22@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية .

ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، و تم تصميم استمارة لتحليل محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية في ضوء المهارات الحياتية (تمكين الذات، و التعلم، المواطنة الفاعلة، المقدرة على خلق فرص عمل)

و توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

- مستوى تضمين المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي كان بدرجة متوسطة بلغت (25%)
- جاء مستوى تضمين المهارات الحياتية في المجالين (المواطنة الفاعلة) و(التعلم) بنسبة تضمين متوسطة بلغت (30،7%) و (28،63%)
- مستوى تضمين المهارات الحياتين للمجالين (تمكين الذات) و(التوظيف) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (19،5%) و (21.16%)

الكلمات المفتاحية : مهارات الحياتية – منهج التربية الدينية الإسلامية ، تحليل محتوى

ABSTRACT

The study aimed to reveal the degree of availability of life skills in the content of the developed curriculum of Islamic religious education for the seventh grade in the Syrian Arab Republic. To achieve the goal of the research، the researcher followed the descriptive curriculum، and a form was designed to analyze the content of the Islamic religious education curriculum in the light of life skills (self-empowerment، learning، active citizenship، ability to create jobs)

The most important results:

- The level of inclusion of life skills in the content of the Islamic religious education curriculum for the seventh grade was an average of (25%)
- The level of inclusion of life skills in the fields (active citizenship) and (learning) came with an average inclusion rate of (30.7%) And (28.63%)
- The level of inclusion of life skills for the two fields (self-empowerment) and (employment) with a low inclusion rate of (19.5%) And (21.16%)

Keywords: Life Skills، Islamic Religious Education Curriculum، Content Analysis.

1- مقدمة:

التربية في جوهرها عملية إعداد وتربية المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل ، ونتيجة لما شهده العالم من انفجار معرفي هائل وتطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وبروز ظاهرة العولمة ، والتنافس الاقتصادي وزيادة حدة التغيرات الاجتماعية ، فقد أثرت هذه العوامل على جودة حياتنا مما اقتضى ضرورة تصميم مناهج غير تقليدية تستطيع أن تتواءم مع كل هذه المتغيرات سواء المحلية منها أو العالمية .

فيرى كيفنجا (Kivnja) أنه على الرغم من أن المؤسسات التعليمية قد تساعد الطلاب على اكتساب بعض المهارات الضرورية للنجاح في القرن الواحد والعشرين ، إلا أن الطلاب لا يمكنهم الاعتماد على هذه المهارات التي تعلموها فقط للنجاح في العمل ، ويرجع ذلك إلى التطورات التكنولوجية بالقرن الحالي ، والتي فرضت العديد من التغيرات المتزايدة التي تتطلب اكتساب مهارات حياتية تتناسب مع التحديات . (Kivinga، 2015،5)

وقد أكد عزب على أن المهارات الحياتية توفر للمتعلم فرصا أكبر لدخول سوق العمل بنجاح من خلال القدرة على الإدارة الذاتية، وحل المشاكل وفهم بيئة الأعمال والعمل بشكل جيد كجزء من فريق وإدارة الوقت والأشخاص، والرشاقة والقدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة وبيئات العمل المرنة ، والقدرة على قيادة التأثير في المجتمع المحيط. (وزارة التربية ، 2020، 7)

وأشار تقرير اليونيسيف لعام (2005) إلى أن (164) دولة قد التزمت بتضمين المهارات الحياتية كوسيلة لإكساب الطلبة المعارف الصحيحة والسلوك السليم ، وتمكينهم من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف في حياتهم اليومية .

ولهذا اهتمت اليونيسيف بمشروع إعادة صياغة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدول العربية فدفعت بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدول العربية (LSCE) والتي بدأت في عام 2015م بهدف دعم بلدان المنطقة من الناحية المفاهيمية و البرامجية والتقنية ؛ لتحسين التعلم واستثمار مثل هذا التعلم على نحو أفضل في التنمية الفردية والاجتماعية والاقتصادية.

(وزارة التربية، 2020 ، 9)

ولما كانت التربية تهدف إلى إعداد المتعلم للحياة ، وتزويده بالمهارات الحياتية؛ لأنها تساعد الفرد على إدارة حياته ، والتكيف مع ذاته وعلى التعايش مع التغيرات الحادثة، ومع متطلبات الحياة كما أنها تجعله

أكثر قدرة على تحمل المسؤوليات ومواجهة وحل المشكلات ، وتساعده على التصرف بفاعليه ونجاح في المواقف المختلفة ، وأكثر سيطرة على حياته ، فإن التربية الدينية الإسلامية باعتبارها إحدى المواد الدراسية ليست إلا إحدى معينات التربية في تحقيق هذه الأهداف، حتى تكون قادرة على تلبية أهداف المجتمع ومتطلباته.

وتسهم مناهج التربية الدينية الإسلامية لما لها من طبيعة خاصة ، في إعداد جيل من النشء ؛ ليكونوا نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، فالتربية الإسلامية باعتبارها مادة دراسية لها وظائف اجتماعية وقيمية تتمثل في بناء المواطن الصالح في كافة الجوانب العقلية والاجتماعية والصحية و الوجدانية ، ومن ثم تسهم في تنمية مهاراتهم الحياتية من خلال تعاملاتهم وتفاعلاتهم تجاه المواقف الحياتية المختلفة ، وهذا ما أكدته دراسة (الجديبي، 2010)

لذلك أصبحت المهارات الحياتية من الأمور الضرورية لحياة الفرد في المجتمع فهي تساعد الفرد على التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه ويتعايش معه ، كذلك تساعد الفرد على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة ، وهذا ما أكدته دراسة كل من وافي(2010) و دراسة (Ghasemian &Kumav ،2017).

وتلاميذ الصف السابع الأساسي في بداية مرحلة المراهقة حيث تعتري التلميذ مجموعة من التغيرات في مختلف جوانبه النفسية والشخصية والعقلية والجسمية ، وبما فيها من انعكاس واضح على سلوكه وأفعاله؛ يجعل منها مرحلة مناسبة لتعلم المهارات الحياتية واكتسابها من خلال المناهج الدراسية فالمتعلم في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى أن تنمى لديه مهارة ضبط النفس ، ومهارة التفكير، واتخاذ القرار، والتواصل ، والعناية الصحية حتى يتكون لديه الأساس الصحيح لمعايشة المواقف الحياتية المختلفة .

وبناء على ما سبق جاءت الدراسة الحالية لتحليل محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية لتعرف مدى تضمينه للمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف السابع الأساسي .

2-مشكلة البحث:

تشهد الجمهورية العربية السورية نقلة نوعية في تطوير التعليم ، ولم تكن مناهجها بعيدة عما يحدث في الساحة العالمية من حركات الإصلاح التربوي في المناهج ؛ فسعت إلى تطوير المناهج على أساس التعلم القائم وفق المعايير ، بشكل يعتمد فيه المتعلم على تطوير مهاراته الحياتية وفق أسس جديدة تسمح له بتجاوز الأزمات التي يعاني منها المتعلم ، وخاصة في ظل ظروف الحرب الشرسة التي يعاني

منها المجتمع السوري منذ تسع سنوات ، فقامت وزارة التربية بالتعاون مع منظمة اليونسيف بإعداد دليل أنشطة المهارات الحياتية لمرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من (1-6) سنوات

ولما لهذه المهارات من أهمية فقد هيأ انطلاقها أمام الباحثين التربويين المجال للبحث و التقصي ونظراً لقلة الدراسات في هذا المجال لمادة التربية الدينية الإسلامية ؛ كان من الضروري الوقوف على مدى انسجام هذه المناهج مع المهارات الحياتية وخاصة تلاميذ الصف السابع الأساسي، وبالتالي تحليل محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية .

و بناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في تقصي مدى تضمين المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي، وعليه سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السابع الأساسي ؟
- ما درجة تضمين المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي؟
- ما التصور المقترح لتضمين المهارات الحياتية السابقة في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في ضوء نتائج البحث ؟

3-أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

3-1 - إعداد قائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لتلاميذ الصف السابع الأساسي لمادة التربية الإسلامية.

3-2 - تعرف درجة توفر المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية .

3-3 - وضع مقترحات لتضمين المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي.

4- أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يمكن أن تسهم به من النواحي التالية :

4-1 - أهمية الفئة المستهدفة وهي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

4-2 - أهمية الموضوع فهو يتناول المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السابع الأساسي.

4-3 - يعد هذا البحث تلبية لما أوصت به البحوث والدراسات بضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية

للتلاميذ و ضرورة تضمينها في مناهج التعليم .

4-4 - يفتح المجال أمام الباحثين للعمل على إجراء بحوث ودراسات تتناول تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة التربية الإسلامية أو المواد الدراسية الأخرى.

5- حدود البحث:

1-5 - الحدود الزمانية : أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2019/ 2020م

2-5 - الحدود المكانية : الجمهورية العربية السورية

3-5 - الحدود الموضوعية : محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي .

اقتصر البحث على المهارات الحياتية في المجالات : تمكين الذات، التعلم، المواطنة الفاعلة ، القدرة على خلق فرص عمل.

6- مصطلحات البحث:

1-6 -المهارات الحياتية : تعرفها اليونيسف بأنها : السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع ، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية « (Unicef،2012: 5)

وتعرفها وزارة التربية بأنّها:» المهارات النفسية والاجتماعية العليا المتقاطعة والقابلة للنقل التي تمثل القدرات الأساسية التي تمكن الأفراد من تطوير كل من المواقف والسلوكيات اللازمة للتعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية « (وزارة التربية، 2020: 7). وتعتمد الباحثة تعريف وزارة التربية في هذا البحث .

2-6 - التقويم : هو مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي شيء أو أي جانب من جوانب عملية التعلم أو التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار، فالتقويم عملية تقدير القيمة أو الكمية لشيء ما بعناية وحرص، وبمعنى آخر هو التقدير الكيفي للأشياء لاختيار مدى الإنجازات التي حققتها العملية التربوية طبقا للأهداف التي وضعت لها (فوزي طه، رجب الكلزة، 1999، 122)

3-6 - منهج التربية الدينية الإسلامية : هو مادة التربية الدينية الإسلامية المقررة على تلاميذ الصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية طبعة 2018/ 2019م .

7- الإطار النظري للبحث:

يتناول هذا الجزء من البحث بناء خلفية نظرية ، وذلك بإلقاء الضوء على :

المهارات الحياتية : مفهومها ، و أهدافها ، وأهميتها، ومجالاتها .

الدراسات السابقة

وفيما يلي عرض لهذه المحاور :

7-1 - المهارات الحياتية Life Skills:

7-1 - 1 - تعريف المهارات الحياتية : تتضمن الأدبيات التربوية تعريفات متعددة للمهارات الحياتية منها فعرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها :«القدرات التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من القيام بسلوكيات إيجابية تساعده على مواجهة المتطلبات والتحديات اليومية بفاعلية ». (Posner،2007،p3)

وعرفت بأنها: «كل ما يقوم به الفرد من سلوك توافقي يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم والمعتقدات التي يعتنقها، وتوظيفها في عمل ما، أو في نشاط يجب عليه عمله لمزاولة حياته العادية». (منسي وبخيت، 2010 ، 13).

وعرفت بأنها: «مجموعة الأداءات التي تساعد التلاميذ على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليومية، وتزويدهم بالقدر اللازم من المعرفة العلمية في المجالات المرتبطة بالمهارات الحياتية، والسيطرة على المشكلات التي تواجههم في حياتهم ومجتمعهم وبيئتهم» (عمران وآخرون، 2005، 23).

كما عرفت بأنها: «قدرات تساعد الأفراد على السلوك الإيجابي والتكيف ، وتمكنهم من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية » (Weisen، et.all.1997.1)

ومن التعريفات السابقة يتبين أن المهارات الحياتية عبارة عن تصور عقلي يعطى اسم أو رمز ليدل على ظاهرة معينة من خلاله يتم تنمية واكتساب مجموعة من المهارات وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم .

7-1 - 2 - أهداف تعليم وتعلم المهارات الحياتية:

- تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به
- اكتساب مهارات وقيم العلاقات الإنسانية
- تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى المتعلمين وتعميق مفهوم المشاركة الإيجابية
- اكساب المتعلم مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات

7-1-3 - أهمية المهارات الحياتية:

تكمن أهمية المهارات الحياتية فيما يمكن أن تقدمه في النواحي التالية:

- تعطي للتعلم معنى وتضفي عليه وضوحاً وواقعية، مما يمكن المتعلم من إدراك العلاقة بين ما يدرسه في غرفة الصف وما يواجهه من أحداث .
- توفر الإثارة والتشويق للتلاميذ لارتباطهم بواقعهم ، كما تزودهم بفرص للحصول على المعلومات ذاتياً من مصادرها الأصلية.
- المهارات الحياتية تجعل المتعلم قادراً على التفاعل مع الحياة اليومية بكل إيجابياتها وسلبياتها
- تكسب المتعلم خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطهم بواقعهم.
- تكسب التلميذ القدرة على تحمل المسؤولية والحفاظ على ما يتم اكتسابه من مهارات.
- تنمي لدى التلميذ القدرة على اتخاذ القرار في مرحلة مبكرة
- للمهارات الحياتية أهمية خاصة في المراحل الأولى من حياة التلاميذ ذلك أن الأطفال في هذه المرحلة يتمتعون برغبة كبيرة في التفاعل مع المجتمع واكتساب الخبرات الواقعية.
- ترجع أهمية المهارات الحياتية إلى أنها مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل البقاء ، ولكن أيضاً من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب الحياة المجتمعية.
- يتطلب التدريس الحقيقي للتربية الدينية الإسلامية إيجاد صلة قوية بينها وبين المجتمع فتفاعل التلميذ مع المجتمع بمشكلاته وأنشطته يسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق أهداف تدريس التربية الدينية الإسلامية.

(إبراهيم. 2014، 13) و (وزارة التربية، 2020، 11) و (عمران ، 14،2001).

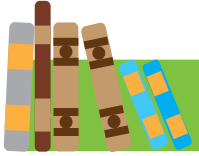
7-1-4 - مجالات المهارات الحياتية:

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الحياتية وجدت تنوعاً وتعدداً في هذه المهارات ، وقد تم تصنيفها في معظم هذه الدراسات وفقاً لمجالات وأنواع مختلفة ، وقد اعتمدت الباحثة تصنيف وزارة التربية للمهارات الحياتية بالتعاون مع منظمة اليونيسف والمتضمنة في دليل المهارات الحياتية على النحو التالي :

(وزارة التربية ، 2020: 14- 27)

المجال الأول: تمكين الذات وتتضمن:

التواصل: عملية نقل للأفكار والتجارب وتبادل المعارف بين الأفراد والجماعات ، وقد يكون التواصل ذاتياً بين الإنسان ونفسه، أو جماعياً بين الآخرين



الصمود: هو القدرة الشخصية البناءة على تجاوز الظروف المتغيرة بنجاح وتشمل مهارات التكيف والثبات والإصرار والتعافي بعد حدوث أي شكل من أشكال الاضطراب أو الإجهاد أو التغيير ، وتتضمن: القدرة على تنمية الذات، والريادة، والنجاح في الحياة، و العمل.

إدارة الذات: تتمثل في قدرة المتعلم على تنظيم سلوكياته وعواطفه ومشاعره وواقعه ومراقبتها وتدفع نحو تحقيق الذات وتمكينها ، وتتضمن تحديد الأهداف الشخصية، والتخطيط للحياة، بحيث تمكن المتعلم من تعرف هويته ومشاعره وقدراته الخاصة وفهمها وبالتالي ترسخ شعور الثقة بالنفس من خلال الوعي الذاتي.

المجال الثاني: المواطنة الفاعلة:

المشاركة: وتعني منح المتعلمين مساحة للتعبير عن آرائهم و الإصغاء لهم و مشاركتهم بأكبر قدر ممكن من الحياة المدرسية .

التعاطف: قدرة الفرد على التعامل مع ردود أفعال الآخرين الانفعالية حيث تكون لديه المعرفة بمشاعر الآخرين وقراءتها وتمييزها من خلال أصواتهم، أو ما يظهر عليهم .

احترام التنوع: هي القدرة على الاعتراف بوجود الاختلاف الطبيعي ، واحترامه وتقبله ، والاعتراف بوجود الاختلاف المجتمعي ، وفهم مسبباته واعتماد تطوير الذات والحوار والطرق السلمية لتغييره.

المجال الثالث: التعلم: ويتضمن:

الابداع: وهو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في العمل والبحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصلية خلاقة لم تكن معروفة سابقاً

التفكير النقدي: هو عملية ذهنية مركبة وقابلة للتطبيق، وتنطوي على مهارات متعددة تشمل فصل الحقائق عن الآراء ، ورصد الافتراضات والتدقيق في صحة الأدلة وطرح الأسئلة والتحقق من المعلومات ، إضافة إلى مهارات الإصغاء والمراقبة وفهم مختلف وجهات النظر

حل المشكلات: هي عملية تفكيرية يقوم بها الفرد الذي يمتلك المعارف المكتسبة من الخبرات السابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات الموقف غير المألوف من أجل حل الغموض واللبس فيه.

المجال الرابع: القدرة على خلق فرص عمل: وتتضمن:

التعاون: هو العمل سوية لإنجاز شيء ما ، أو الوصول إلى غاية مشتركة تكون المنفعة فيها تبادلية ، سواء كان الفرد فيها متعاوناً، أو يعمل ضمن الفريق بشكل تعاوني.

التفاوض: هو نوع من الحوار أو تبادل الاقتراحات بين طرفين أو أكثر بهدف التوصل إلى اتفاق يؤدي

إلى حسم قضية نزاعية بينهم، وفي نفس الوقت الحفاظ على المصالح المشتركة بينهم.

صنع القرار: هو قدرة الفرد على إصدار حكم معين على موقف تعرض له بعد دراسة البدائل المختلفة.

2-7 - الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وجدت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية في منهج التربية الإسلامية عموماً، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات :

أجرت (مرتجى، 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها في فلسطين ،

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت ثلاث أدوات هي: قائمة بالمهارات الحياتية، واستمارة تحليل محتوى، واستبانة للمعلمين وأولياء الأمور

وأظهرت النتائج: تصميم قائمة بالمهارات الحياتية قسمت إلى أربعة مجالات: مهارات التعزيز الروحاني، مهارات تعزيز الجانب الثقافي، مهارات تعزيز الجانب الوجداني، مهارات تعزيز الجانب الإيماني، وأظهرت أنَّ مهارات تعزيز الجانب الإيماني جاءت بدرجة متوسطة ، وبقية المجالات بدرجة متوسطة .

كما أجرى الغامدي (2011) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية ، اتبع البحث المنهج التجريبي ، وقام بتصميم ثلاث أدوات : قائمة بالمهارات الحياتية، وتصميم أنشطة تعليمية، ومقياس المهارات الحياتية ، وطبق البحث على عينة عشوائية تكونت من (30) طالباً

وأظهرت النتائج : فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب عينة البحث.

أما الدراسات السابقة التي تناولت تقويم المناهج الدراسية المختلفة في ضوء المهارات الحياتية فهي :

أجرى (أبو صبيعة و الحديدي ، 2018) دراسة هدفت إلى تعرف درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وأعد الباحثان استمارة تحليل المحتوى موزعة على ثلاثة مجالات : المهارات العقلية، المهارات اليدوية» العملية، المهارات الاجتماعية .

وأظهرت النتائج توفر المهارات الحياتية بدرجة مرتفعة في المهارات العقلية (45%) ، وبدرجة متوسطة المهارات البدوية (34%) ، و المهارات الاجتماعية بدرجة ضعيفة (21%)

دراسة (علي ، 2017).

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر المهارات الحياتية في كتب الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ومدى اكتساب الطالبات لها، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، وقامت بتصميم قائمة بالمهارات الحياتية ، واستمارة تحليل محتوى و مقياس المهارات الحياتية طبق على عينة تكونت من (100) طالبة ، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها:

وضع قائمة بالمهارات الحياتية تضمنت (15) مهارة حياتية منها: الوعي بالذات، و التعايش مع ضغوط الحياة، الوعي بمشاعر الآخرين، تحمل المسؤولية، الاتصال، اتخاذ القرار، التذوق الجمالي.

من خلال تحليل محتوى الكتب أظهرت أن المهارات موجودة ولكن بنسب متفاوتة .

وأجرت سعد الدين (2007) دراسة هدفت إلى تعرف درجة توافر المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وقامت بتصميم استمارة تحليل محتوى لمحتوى مقرر التكنولوجيا لتعرف درجة توافر المهارات الحياتية فيه ، وأظهرت النتائج ضعف تناول مقرر التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للمهارات الحياتية حيث بلغت نسبة توافرها(9،8%)

ملخص الدراسات السابقة: بعد عرض الدراسات السابقة استخلصت الباحثة الملاحظات التالية:

تشابه البحث الحالي مع دراسة كل من (مرتجى 2016) و(علي 2007) في اختيار المنهج الوصفي كونه أكثر مناسبة لطبيعة البحث الحالي ، واستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

اختلف البحث الحالي مع دراسة (الغامدي 2011) و(Monfared 2016) في استخدام المنهج التجريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ . وقائمة المهارات الحياتية.

وتتميز الدراسة الحالية كونها البحث الأول – في حدود علم الباحثة- الذي تناول درجة توفر المهارات الحياتية في منهج التربية الدينية الإسلامية المطور في الجمهورية العربية السورية.

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في دعم الاطار النظري وتحديد منهجية البحث ومناقشة النتائج وتفسيرها.

8- منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى فهو يهدف إلى إصدار أحكام بشأن تماشي هذه المناهج الدراسية مع بعض المهارات الحياتية ، وتحديد إلى أي درجة يتوافر لمنهج التربية الدينية الإسلامية كل مهارة من المهارات الحياتية السابقة.

9- مجتمع البحث وعينته :

تمثل مجتمع البحث في جميع صفحات كتاب التربية الدينية الإسلامية المطور الذي أقرته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لتلاميذ الصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2019/ 2020م وما اشتمل عليه الكتاب من دروس وتمرينات وأسئلة ما عدا مقدمة الكتاب والفهرس ، علماً أن مجتمع الدراسة هو نفسه عينتها .

جدول (1) وحدات ودروس كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي

م	الوحدات	عدد الدروس	الصفحات
1	أجر عظيم	5	26-7
2	قيمة الشهادة والشهداء	6	44-27
3	تشريع حكيم	6	62-45
4	كتاباً موقوتاً	5	76-63
5	رقي وسمو	6	98-77
6	أمان وسلام	6	116-99
المجموع		34	109

10- أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد الأدوات التالية :

قائمة المهارات الحياتية :واعتمدت الباحثة نفس المهارات الحياتية التي وضعتها وزارة التربية في «دليل المهارات الحياتية « بالتعاون مع اليونيسيف وتكونت من أربعة مجالات يندرج ضمنها مهارات فرعية وهذا ما يوضحه الجدول (2):

جدول (2) مجالات قائمة المهارات الحياتية

م	الوحدات	عدد المهارات
1	تمكين الذات	4
2	التعلم	3
3	المواطنة الفاعلة	3
4	المقدرة على خلق فرص عمل	3
المجموع		12

- تحديد فئات التحليل: الفئات هي مجموعة من التصنيفات يقوم الباحث بإعدادها طبقاً لنوعية المحتوى وهدف التحليل ؛ لكي يستخدمها في وصف هذا المحتوى وتعرف مكوناته ، ومن ثم يمكن تصنيفه بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية والشمول وبما يتيح إمكانية التحليل واستخراج النتائج بأسلوب ميسور ، وتعد مجالات قائمة المهارات الحياتية السابق إعدادها فئات للتحليل .
- تحديد وحدة التحليل: اعتمدت الفقرة وحدة للتحليل وهي «أي وحدة صغيرة ذات معنى».
- صدق الأداة: للتحقق من صدق أداة التحليل خضعت الأداة لإجراءات الصدق الظاهري ؛ إذ عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين ، وأجريت في ضوء ملاحظاتهم التعديلات المطلوبة.
- ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين:

1. ثبات المحللين: تم تحليل الوحدة الثانية من كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي من قبل محللين اثنين ، وتم استخدام معادلة هولستي «Holsti» أظهرت نتائج معادلة هولستي للثبات أن معامل الثبات بلغ
(0،92) ويعد هذا العامل مرتفعاً، مما يشير إلى ثبات عال للأداة .
2. الثبات عن طريق الإعادة: تم تحليل نتائج عينة الدراسة مرتين على فترتين يفصل بينهما (3) أسابيع ، وقد أظهرت نتائج معادلة هولستي للثبات معامل ثبات بلغ
(0،95) ويعد هذا مرتفعاً.

- معايير الحكم على مستوى تضمين المهارات الحياتية في كتب التربية الإسلامية:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تم الحكم على مستوى تضمين المهارات الحياتية في محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي كما في الجدول (3):

جدول (3) تقدير مستوى تضمين المهارات وفق النسب المئوية

النسب المئوية	مستوى التضمين
من 0 إلى أقل من 25 %	منخفض
من 25 % إلى أقل من 50 %	متوسط
من 50 % إلى أقل من 75 %	جيد
من 75 % إلى أقل من 100 %	مرتفع

11- نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

ـ ما درجة تضمين المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل مجال من مجالات المهارات الحياتية، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل محور من المحاور الثلاثة بشكل عام ، ويبين الجدول (4) نتائج التحليل:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية والرتب لدرجة تضمين المهارات الحياتية في محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي

المجال	مستوى التضمين		الترتيب	مستوى التضمين
	ت	النسبة %		
تمكين الذات	47	19,5	4	منخفضة
التعلم	69	28,63	2	متوسطة
المواطنة الفاعلة	74	30,7	1	متوسطة
المقدرة على خلق فرص عمل	51	21,16	3	منخفضة
متوسط المجموع	241	25		متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن تحقق المجالات الرئيسة الأربعة للمهارات الحياتية المتمثلة في (تمكين الذات، و التعلم ، و المواطنة الفاعلة ، و المقدرة على خلق فرص عمل) في كتاب التربية الدينية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية بنسبة تضمين متوسطة ، ونجد أن مجال المواطنة هو الأكثر توافراً في المحتوى ، إذ حصل على الترتيب الأول بمستوى تضمين متوسطة بلغت (30,7 %) ، في حين جاء ثانياً مجال (التعلم) بنسبة تضمين متوسطة بلغت (28,63 %) ، و جاء مجال (المقدرة على خلق فرص عمل) بالترتيب الثالث بنسبة تضمين منخفضة بلغت (21,16 %) ، وأخيراً جاء المجال (تمكين الذات) بالترتيب الرابع والأخير بمستوى تضمين منخفض بلغت(19,5 %).

ومن هنا يمكن القول أن المجالات الرئيسة للمهارات الحياتية تحققت بشكل متوسط في محتوى منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي، فحصل المجالان الثالث و الثاني (المواطنة الفاعلة) و (التعلم) درجة تضمين متوسطة ، في حين حصل المجالان الرابع والأول (المقدرة على

خلق فرص عمل) و(تمكين الذات) على نسبة تضمين منخفضة ، ويفسر ذلك بأنَّ طبيعة مادة التربية الدينية الإسلامية تهتم بالجانب القيمي والأخلاقي في محتواها ، و كذلك التوجهات الحديثة لتطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية في ضوء فلسفة المعايير وتأكيدها على مفهوم المواطنة و القيم الاجتماعية والأخلاقية التي تعزز هذه القيم والمهارات لدى المتعلمين وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي . أما المجالين (المقدرة على خلق فرص عمل) و(تمكين الذات) فحصلا على مستوى تضمين منخفض ويرجع ذلك إلى أن المعايير التي ألف منهج التربية الدينية الإسلامية في ضوئها لم يكن يركز على مهارات العمل و تمكين الذات فكان الهدف الأساسي هو الجانب المعرفي والوجداني القيمي . وهذا يتفق مع دراسة مرتجى (2016) و دراسة الدليمي (2016) و دراسة علي (2007) ودراسة سعيد (2003). وتفصيلاً للمجالات الرئيسة المكونة لكل مجال من المجالات الرئيسة الأربع للمهارات الحياتية يبين الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية:

جدول(6) التكرارات والنسب المئوية لمستوى تحقق المهارات الحياتية الفرعية للمجالات الرئيسة للمهارات الحياتية في كتاب الصف السابع الأساسي

المجال	م	المهارات	ت	%	الترتيب
تمكين الذات	1	إدارة الذات	8	3,31	10
	2	الصمود	18	7,46	6
	3	التواصل	21	8,71	5
		المجموع	47	19,5	الرابع
التعلم	4	حل المشكلات	45	18,67	1
	5	التفكير النقدي	17	7,05	7
	6	الابداع	7	2,9	11
		المجموع	69	28,63	الثاني
المواطنة الفاعلة	7	المشاركة	32	13,27	3
	8	التعاطف	29	12,03	4
	9	احترام التنوع	13	5,39	8
		المجموع	74	30,7	الأول
المقدرة على خلق فرص عمل	10	التعاون	36	14,93	2
	11	التفاوض	6	2,48	12
	12	صنع القرار	9	3.73	9
		المجموع	51	21,16	الثالث
المجموع الكلي			241	25%	

يلاحظ من الجدول (6) أن مهارة (حل المشكلات) حصل على الترتيب الأول بنسبة تضمين بلغت (18,67 %) بصورة منخفضة، يليها مهارة (التعاون) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (14,93%) من ثم مهارة (المشاركة) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (13,27%) ، وتأتي بعد ذلك مهارة (التعاطف) بنسبة تضمين منخفضة بنسبة (12,03%) ، تليها مهارة (التواصل) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (8,71%) ، ثم مهارة (الصمود) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (7,46%) ، وتحتل مهارة (التفكير النقدي) المرتبة السابعة بنسبة تضمين منخفضة بلغت (7,05%) ، ثم مهارة (احترام التنوع) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (5,39%) ، ويأتي بعدها مهارة (صنع القرار) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (3,73 %) ، ثم مهارة (إدارة الذات) بنسبة تضمين منخفضة بلغت(3,31%) ، تلتها مهارة (الابداع بنسبة تضمين منخفضة بلغت (2,9%)، أخيراً مهارة (التفاوض) بنسبة تضمين منخفضة بلغت (2,48%) وهذا يشير إلى أن محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف السابع الأساسي يتضمن بصورة منخفضة- للمهارات الحياتية . وعلى الرغم من الترتيب السابق للمجالات الأربعة ؛ نلاحظ تداخل المحاور الأربعة في هذا التفاوت ، فنجد أن مهارة (حل المشكلات) التي تحتل الترتيب الأول تمثل المجال الثاني (التعلم) ، في حين تليها مهارة (التعاون) والتي تمثل مجال (المقدرة على خلق فرص عمل) ،

في حين تليهما مهارتا (المشاركة والتعاطف) اللتان تحتلان المرتبتين الثالثة والرابعة تمثلان المجال الثالث (المواطنة الفاعلة) أما بالنسبة لمهارتي (التواصل و الصمود) واللتان تأتيان في المرتبة الخامسة والسادسة على التوالي فهما تمثلان المجال الأول (تمكين الذات).

أما بالنسبة لمهارة (التفكير النقدي) التي تأتي بالمرتبة السابعة فهي تمثل المجال الثاني (التعلم) في حين مهارة (احترام التنوع) والتي تأتي في المرتبة الثامنة فتمثل المجال (الثالث) التنوع ، تليها في المرتبة التاسعة مهارة (صنع القرار) تمثل المجال الثالث (المقدرة على خلق فرص عمل، ثم مهارة (إدارة الذات) التي تأتي بالمرتبة العاشرة فتمثل المجال الأول (تمكين الذات)، ثم تليها مهارة (الابداع) فتأتي بالمرتبة الحادية عشر وتمثل المجال الثاني (التعلم) ، وأخيراً مهارة (التفاوض) والذي مثل المجال الرابع (المقدرة على خلق فرص عمل) تأتي بالمرتبة الرابعة عشرة.

12- المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث:

12-1 - إعداد أدلة للمهارات الحياتية للحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي .

12-2 - إعداد أدلة خاصة لمادة التربية الدينية الإسلامية تهتم بالمهارات الحياتية من خلال تدريس مادة التربية الدينية الإسلامية .

12-3 - تصميم أنشطة إثرائية للمهارات الحياتية (تمكين الذات) و(المقدرة على خلق فرص عمل) لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال مادة التربية الدينية الإسلامية.

12-4 - إجراء بحوث مماثلة للكشف عن مستوى تضمين المهارات الحياتية للمراحل الدراسية الأخرى.

12-5 - البحث في مدى معرفة معلمي التربية الدينية الإسلامية للمهارات الحياتية وكيفية تعليمها للتلاميذ من خلال دروس التربية الدينية الإسلامية وأنشطتها.

13- المراجع:

- إبراهيم . سليمان عبد الواحد.(2014). المهارات الحياتية مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
- أبو صبيعة، منال؛ و الحديدي،محمود.(2018). درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان. مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، 45(3)، 370-391.
- الجديبي، رأفت .(2010). تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة من خلال رؤية تربوية إسلامية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الخوالدة، ناصر؛ ناصر، يحيى عيد.(2006). تحليل المحتوى في منهاج التربية الإسلامية وكتبها، عمان: دار وائل.
- الدليمي، حميد خلف.(2016). درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين، رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- سعد الدين، هدى.(2007). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- علي ، فريدة .(2007). دراسة تقويمية لكتب مادة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب الطالبات لها . رسالة ماجستير(غير منشورة)،

جامعـة القاهـرة، مصـر.

- عمران ، تغريد؛ و صبحي، عفاف.(2001). المهارات الحياتية ، القاهرة: مكتبة الزهراء.
- الغامـدي، ماجـد.(2016). فاعليـة الأنشـطة التعليميـة فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة فـي مقـرر الحديـث لطـلاب الصـف الثالـث المتوسـط . رسـالة ماجسـتير (غيـر منشـورة)، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية، الريـاض.
- مرتجـى، أمانـي.(2016). المهـارات الحياتيـة المتضمنـة فـي كتـب التربيـة الإسـلامية للصـف السـادس الأساسـي ومـدى اكتسـاب الطلبـة لهـا. رسـالة ماجسـتير (غيـر منشـورة)، الجامعـة الأزهـر ، غـزة.
- منسي ،محمود ؛ و بخيت، خديجة .(2010). مهارات الحياة تعليمها و تعلمها .الرياض: دار الزهراء.
- وافـي ، عبـد الرحمـن. (2010). المهـارات الحياتيـة وعلاقتهـا بالـذكاءات المتعـددة لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي قطـاع غـزة ، رسـالة ماجسـتير (غيـر منشـورة)، الجامعـة الإسـلامية ، غـزة.
- وزارة التربيـة .(2020) . دليـل المهـارات الحياتيـة لتلاميـذ الصـف الأول حتـى الصـف السـادس مـن الحلقـة الأولـى مـن التعليـم الأساسـي. دمشـق.

– Ghasemian،A&Kumar،V.(2017). Enhancement of Emotional Empty through life Skills Training Among adolescents Students .Comparative Study . Journal of Psychosocial Research ، 12(1)، 177- 185>

– Kivunja، Charles (20150.Teaching Students to learn and to work well with 21 Century skills :Unpacking the career and life skills domain of the new learning parading ، International Journal of higher Education ،4 (1)، 1-11.

– Monfared ،M & Nejad ،A.(2016). The Effect of Teaching Life skills on Test Anxiety Problem solving Ability and curriculum achievement Motivation nine grade student in Shiraz ، International Journal of Humanities and Cultural Studied ، 1(1)، 2160-2172.

– Parry.Cliff&Nomikou،Maria.(2014). Life Skills Developing Active Citizens. Britain :British Council.

– UNICEF(2012).Global Evaluation of life skills and programs ، New York :United Nation Children's fund.

المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر في ضوء بعض المعايير

الدكتورة: مطيعة أحمد

الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية- جامعة تشرين

Syrian Educational Platform for Early Learning in Light of Some Criteria

Dr. Mutieah Ahmad

Assistant Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education- Tishreen University

E-mail: mutieah@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى توافر بعض المعايير في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر، من أجل ذلك تمّ إعداد قائمة بأهم المعايير الواجب توافرها في المنصّات التّعليميّة الإلكترونيَّة، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتوصّلت إلى أنّ المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر تحقق ما نسبته (72.97 %) من جملة المعايير الموضوعة، وانتهت الدّراسة إلى تقديم بعض المقترحات لتطوير عمل المنصّة.

الكلمات المفتاحية: المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة، المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر، المعايير.

ABSTRACT

Study aims to explore the extent of the availability of some criteria in the Syrian Educational Platform for Early Learning.

For this purpose a list of the most important criteria to be met in electronic educational platforms has been prepared.

The study uses a descriptive approach based on the content analysis method.

The study shows that the Syrian Educational Platform for Early Learning achieves (72.97 %) of the total set criteria.

The study ends with some suggestions to develop the platform.

Keywords: Educational Platform، Syrian Educational Platform for Early Learning، Criteria.

1- مقدمة:

يعد العصر الحالي عصر الإنترنت والتّكنولوجيا الحديثة، حيث نرى سرعة انتشار الهواتف الذّكية وشبكات الإنترنت اللّاسلكية، ودخولها في معظم مجالات الحياة، وسيطرة تطبيقاتها المختلفة على حياة النّاس، الأمر الذي أدى إلى ظهور أنماط تعلم جديدة لم تكن موجودة سابقاً.

ويعد التّعليم الإلكتروني نظاماً مرناً للتّعليم يشمل أي نوع من أنواع التّعلم الذّاتي القائم على استخدام الإنترنت، ومن هنا ظهرت فكرة التّعليم عن بعد كشكل من أشكال التّعليم الإلكتروني، الذي يتميز بتخطيه حاجزي الزّمان والمكان، ويتيح للمتلقي فرصة الحصول على المعلومة بغض النّظر عن الرّقعة الجغرافيّة التي يتواجد بها، وبالتّوقيت الذي يرغب به، كما يتيح للمتعلّم إمكانية الحصول على موارد ومصادر تعلم متنوعة، ويسهم في تطوير التّفكير المنطقي والعلمي وحب التّعلم لديه، وتنمية اتجاهاته نحو الأساليب العلميّة المعرفيّة في التّفكير، كما يسهم في زيادة التّواصل العلمي والبحثي، ويتيح المجال لمشاركة الجميع من معلّمين ومتعلمين من خلال استخدام مصادر التّعليم الإلكتروني المختلفة، الأمر الذي قد يسهم في تحفيز جميع أطراف العمليّة التّعليميّة، وبذل المزيد من الجهد في محاولة منهم لتطوير وتحسين إمكاناتهم وقدراتهم، مما ينعكس بالإيجاب على العملية التّعليميّة والتّربويّة برمتها.

وتعد المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة شكلاً من أشكال التّعليم الإلكتروني التي ينبغي تصميمها، وتطويرها، وإدارتها وفق معايير محددة من أجل ضمان فاعلية توظيفها في العمليّة التّعليميّة (الزّهراني، 2019).

وقد ظهرت عالمياً العديد من المنصات التّعليميّة الإلكترونيّة، مثل: منصة Docebo للتّعليم عن بعد، ومنصة Udemy، حيث تضم هذه المنصات ملايين الطّلاب، أمّا عربياً فقد ظهرت أيضاً العديد من المنصات التّعليميّة الإلكترونيّة التي تُعنى بتقديم المساقات التّعليميّة وتوفيرها للطّالب، كما تتيح المجال لإجراء اختبارات إلكترونيّة لاختبار الطّالب في هذه المساقات، وتعريفه بالدّرجة التي حصل عليها، والوقوف على المستوى التّعليمي الذي وصل إليه، وأحياناً كثيرة تتيح إمكانية حصوله على شهادة علمية، كمنصة إدراك الأردنية ومنصة رواق -المنصّة العربيّة للتعليم المفتوح-.

وكذلك محلياً أطلقت من المركز الوطني لتطوير المناهج التّربويّة، واستجابة للتّطورات العالميّة في مجال التّكنولوجيا وثورة الاتصالات العالميّة، المنصّة التّربويّة السّوريّة؛ التي تتبع لوزارة التّربية في الجمهورية العربيّة السّوريّة، والتي تسعى لزيادة النّاتج المعرفي وتطوير المهارات بأشكال حديثة مطوّرة إبداعيّة، وتسهيل عمليّة مشاركة هذا النّاتج بين مختلف شرائح المجتمع، حيث تشمل المنصّة قاعدة معطيات معرفيّة صريحة تضم المناهج التّربويّة، ومصادر التّعلم المختلفة (كتب إثرائيّة وعروض

تقديميّة...الخ)، إضافة إلى المؤتمرات العلميّة والمشاركات التّفاعليّة التّعليميّة التّربويّة المرئيّة والسّمعيّة، والنّقاش من خلال الشّبكة (مُدارسة افتراضيّة)، من أجل نقل المعرفة (http://www.sep.edu.sy/index.php) ، كما وأُطلقت بالتّوازي مع إطلاق المنصّة التّربويّة السّوريّة منصة تعليميّة إلكترونيّة أخرى تُعنى بقضايا الطّفولة المبكرة تحت مسمى المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر، وتستهدف هذه المنصّة بشكل أساسي المهتمين بمجال الطّفولة المبكرة من معلّمات رياض الأطفال، والطّلبة وأولياء الأمور، والخبراء، وتعتمد على استخدام أدوات وتطبيقات تقنيّة وبرامج تعمل على توظيفها في إطار الأهداف العامة التي تسعى إلى تحقيقها.

2- مشكلة الدراسة:

في كثير من الأحيان قد تحول عوائق وأزمات معيّنة كالحروب والأزمات الصّحيّة الكبيرة التي تعصف بالمجتمعات دون قدرة التّعليم التّقليدي على القيام بالدّور المنوط به، كما هو الحال

في ظل الأزمة الصّحيّة العالميّة التي عصفت ببلدان العالم أجمع في وقتنا الرّاهن، ألا وهي جائحة كورونا (الفيروس القاتل، الذّي هدد حياة البشر جميعاً)، حيث اضطرت معظم دول العالم إلى اتباع إجراءات العزل الصّارمة لحماية مواطنيها من انتشار العدوى، فلجأت إلى إغلاق كافة أشكال الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتّعليميّة، بما في ذلك مراكز التّعلم التّقليدي، وإلزام جميع أطراف العمليّة التّعليميّة بالمكوث في منازلهم.

ومن هنا تبرز أهمية المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة، بما تقدّمه من محتوى يفيد في تعويض الفاقد التّعليمي النّاجم عن انقطاع المتعلّم عن كل أشكال التّعلم التّقليدي، كما وتسهم هذه المنصّات في بقاء المتعلّم على تماس مباشر مع العمليّة التّعليميّة، وتتيح المجال له للحصول على المعلومات ودراسة المساقات التّعليميّة بسهولة ويسر وبشكل آمن من منزله، وتتيح له أيضاً إمكانيّة التّواصل والاستفسار عن أيّة معلومة قد يجهلها، أو يحتاج إلى إيجاد تفسير مناسب لها، وذلك من خلال إفساح المجال له للتّواصل مع المعلّمين والخبراء إلكترونيّاً، كما تساعد أولياء الأمور على متابعة نشاط أبنائهم التّعليمي؛ لذلك يجب أن تتصف هذه المنصّات بمعايير وجودة في تصميمها لكي تثير اهتمام المتلقي وتلبي شغفه وحبه للتّعامل مع التّكنولوجيا ووسائل التّواصل الحديثة.

وبما أنّ الاتجاهات التّربويّة الحديثة تدعو إلى ضرورة إيلاء التّعليم الإلكتروني المزيد من الاهتمام، وضرورة امتلاك بيئات التّعلم الإلكترونيّة لمعايير جودة تلبي الطّموح، فقد أُطلقت في سوريا في عام (2018) المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر، التي تهدف إلى إغناء المهتمين بمجال الطّفولة المبكرة بموضوعات كثيرة تخص هذه المرحلة، ونظراً لكون هذه المنصّة تجربة محليّة حديثة في مجال بيئات التّعلم الإلكترونيّة، فقد ارتأت الباحثة أن تتناول هذه المنصّة بالدّراسة والتّقييم، لمعرفة مدى توافر معايير معينة بها. ومن هنا يمكن تلخيص إشكاليّة الدّراسة بالسّؤال الآتي: ما المعايير المتوافرة في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر من قائمة المعايير التي أعدت لهذا الغرض؟ وما النّسبة المئوية التي حققتها المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر من هذه المعايير؟

3- أهمية الدّراسة:

تبرز أهميّة الدّراسة من خلال النّقاط الآتية:

3-1 - إلقاء الضّوء على واقع المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر، ومعرفة مدى توافر معايير جودة تصميم المنصات فيها.

3-2 - تقديم مقترحات في ضوء نتائج الدّراسة قد تسهم في تطوير آلية العمل بالمنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر.

3-3 - إلقاء الضّوء على شكل جديد من أشكال التّعليم الإلكتروني، ويُعرف بالمنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر، كبيئة تعلم تسهم في تقديم المعلومة إلكترونيّاً، لاسيما في ظل بعض الأزمات التي يمكن لقطاع التّعليم التّقليدي أن يتعرض لها، كأزمة الكورونا التي نعيش تفاعلاتها في الوقت الرّاهن.

3-4 - تقديم أداة للبحث معدّة ومحكّمة (استمارة التّحليل)، يمكن للباحثين الاعتماد عليها في تقييم عمل المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة.

3-5 - بدأيّة لدراسات أخرى تتناول المنصات التّعليميّة الإلكترونيّة من زوايا أخرى، كدور هذه المنصّات في التّحصيل الدّراسي، وفي تنمية بعض المهارات الإلكترونيّة لدى المتعلّم، ودورها في تعويض الفاقد التّعليمي النّاتج عن بعض الأزمات التي قد تصيب قطاع التّعليم التّقليدي.

4- أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى:

4-1 - إعداد قائمة المعايير الواجب توافرها في المنصات التّعليميّة.

4-2 - معرفة مدى توافر هذه المعايير في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر.

5- أسئلة الدّراسة:

5-1 - ما المعايير الواجب توافرها في المنصات التّعليميّة الإلكترونيّة؟

5-2 - ما مدى توافر هذه المعايير في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر؟

6- الدراسات السّابقة:

6-1 - دراسة الجهني (2019) في السّعودية بعنوان: تقييم منصة ادمودو الإلكترونيّة في ضوء معايير سهولة الاستخدام.

هدفت الدّراسة إلى: تقييم منصة ادمودو الإلكترونيّة في ضوء معايير سهولة الاستخدام المشتملة على: (سهولة الاستخدام، الكفاءة، سهولة التّذكر، الأخطاء، الرّضا)، وهدفت كذلك إلى معرفة العلاقة بين عدد المقررات التي تدرسها الطّالبة المعلّمة وسهولة استخدامها، فضلاً عن العلاقة بين مستوى الكفاءة للطالبة المعلّمة في استخدام الحاسوب وسهولة استخدام المنصّة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت مقياس سهولة الاستخدام على عينة مكونة من (46) طالبة معلمة في كلية التّربية بجامعة طيبة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ معايير الدّراسة حققت متوسطاً مرتفعاً لمعيار الكفاءة، بينما احتل معيار الأخطاء المرتبة الأخيرة، كما أظهرت الدّراسة أنّه لا توجد علاقة بين عدد المقررات التي درست في المنصّة وبين معايير: (سهولة التّعلم، سهولة التّذكر، والدّرجة الكلية للمقياس)، كما بينت نتائج الدّراسة وجود علاقة طردية موجبة بين معيار الأخطاء وبين عدد المقررات، ووجود علاقة عكسية سالبة بين معيار الرّضا وبين عدد المقررات، وكذلك تبين عدم وجود علاقة بين معايير: (سهولة الاستخدام، الكفاءة، سهولة التّذكر، الرّضا)، ومستوى كفاءة الطّالبة المعلمة في استخدام الحاسوب، وأن هناك علاقة طرديّة موجبة بين معيار الأخطاء والدّرجة الكلية للمقياس من جهة، وبين مستوى كفاءة استخدام الحاسوب من جهة أخرى، وخلصت الدّراسة إلى عدد من التّوصيات منها: التّوسع باستخدام منصات التّعلم الإلكترونيّة، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التّدريس على تطبيق معايير سهولة الاستخدام المحددة.

6-2 - دراسة الزّهراني (2018) في السّعودية بعنوان: فاعلية استخدام بيئة تعلم افتراضيّة قائمة على الرّحلات المعرفية عبر الفيس بوك في تنمية مهارات التّفاعل والتّشارك الإلكتروني لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن.

هدفت الدّراسة إلى قياس فاعلية استخدام بيئة تعلم افتراضيّة قائمة على الرّحلات المعرفيّة عبر الفيس بوك في تنمية مهارات التّفاعل والتّشارك الإلكتروني لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن، حيث قامت الباحثة بتطوير رحلة معرفيّة في ضوء معايير جودة بيئة التّعلم الافتراضيّة، كما أعدّت قائمة بمهارات التّفاعل والتّشارك الإلكتروني، اعتمدت الدّراسة المنهج التّجريبي، حيث تكوّنت

عينة الدّراسة من (40) طالبة من طالبات كلية التّربية في الجامعة المذكورة، مقسّمة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ بواقع (20) طالبة لكل مجموعة. وقد أثبتت نتائج الدّراسة تفوّق طالبات المجموعة التّجريبية، وانتهت الدّراسة بتقديم مجموعة من التّوصيات منها: توجيه اهتمام المختصين للإفادة من الرّحلات المعرفية عبر الويب في التّعلم والتّعليم، وتضمين المناهج أنشطة وتجارب توظف بيئات التّعلم الافتراضيّة في العملية التّعليميّة.

3-6 - دراسة عفيفي والعمري وزيدان (2016) في السّعودية بعنوان: تطوير معايير جودة التّصميم التّعليمي لمقررات التّعلم الإلكتروني بجامعة الدّمام.

هدفت الدّراسة إلى تطوير معايير جودة التّصميم الإلكتروني لمقررات التّعليم الإلكتروني بجامعة الدّمام، وبناء النّماذج الخاصّة لتقييمها، حددت الدّراسة (9) مجالات لجودة التّصميم التّعليمي لمقررات التّعلم الإلكتروني، وصيغت قائمة معايير لجودة التّصميم التّعليمي متضمنة (10) معايير عامة و(20) معياراً فرعياً، و(170) مؤشر أداء يقيس مدى تحقق هذه المعايير، وصمم مقياس تدريجي لتقييم جودة التّصميم التّعليمي لمقررات التّعليم الإلكتروني، وقد توصلت الدّراسة إلى مجموعة من التّوصيات والتّطبيقات التّربويّة للاستفادة منها في تصميم مقررات التّعليم الإلكتروني بجامعة الدّمام.

4-6 - دراسة سرحان (2015) في الأردن بعنوان: اقتراح إدارة المعرفة لبناء بيئة حقيقيّة للتعليم الإلكتروني.

هدفت الدّراسة إلى تقديم بيئة تعليميّة إلكترونيّة أكثر ديناميكية تعتمد على المعرفة كعنصر أساسي، حيث يتتبع البحث عملية تكوين المعرفة من خلال النّظريات المرتبطة بالتّعليم الإلكتروني، ومن خلال إدارة المعرفة السّائدة في منظمات الأعمال، وتقترح هذه الدّراسة مجموعة من العناصر التّي يجب أن تتوافر في أيّة بيئة تعليميّة إلكترونيّة تقدّم التّعليم المرجو والمرغوب وتعتمد على الإنترنت كنظام معرفي يستخدمه المتعلّمون؛ إذ يجب أن تكون البيئة التّعليميّة الإلكترونيّة تشاركيّة مفتوحة غير مقيّدة تدعم التّعلم الذّاتي، وتساعد على تشارك الخبرات، وهذا يتطلب توافر مساحات تعلم مشتركة ترتكز على قاعدة معرفيّة ديناميكية يمكن من خلالها الاحتفاظ بما تمّ تحصيله من معرفة صريحة أو ضمنية على أن تكون الممارسة عنصراً أساسياً في ذلك.

5-6 - دراسة النّجدي (2012) في فلسطين بعنوان: تقييم جودة التّعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالميّة للجودة.

هدفت الدّراسة إلى الوقوف على مدى مطابقة معايير جودة التّعليم الإلكتروني المعمول بها في

جامعة القدس المفتوحة (التّربويّة والفنيّة والإداريّة) لمعايير الجودة العالميّة في المجالات نفسها، وتحقيقاً لأهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تكوّنت عينة الدّراسة من (84) مشرفاً ومشرفة، من الذّين أشرفوا على تدريس المقررات الإلكترونيّة في جامعة القدس المفتوحة، ومن (1554) دارساً ودارسة من الذين درسوا المقررات الإلكترونيّة في الجامعة المذكورة، تمثّلت أداة الدّراسة في استبانتين وزعتا إلكترونياً لجمع المعلومات حول: (جودة المحتوى، التّصميم التّعليمي للمقررات الإلكترونيّة، مساندة المشرفين والدّارسين، الخدمات الإدارية ودعمهم للتّعلم الإلكتروني)، توصلت الدّراسة إلى أنّ: معايير (المحتوى، والتّصميم التّعليمي للمقرر الإلكتروني، ومساندة المشرفين والدّارسين، والخدمات الإدارية ودعمهم التّعليم الإلكتروني) في المجالات التّربويّة والفنية والإدارية موجودة، كما أثبت الدّراسة عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين لمتوسطات جودة معايير التّعليم الإلكتروني تُعزى لمتغيرات: الجنس، والرّتبة الأكاديمية، إلّا أنّه وجدت فروقات بحسب متغير تخصص المشرف، وأوصت الدّراسة بإقرار معايير التّعليم الإلكتروني ونشرها، ونشر ثقافة الجودة في التّعليم الإلكتروني، وضرورة إيجاد آلية لتقويم معايير الجودة في التّعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة بشكل مستمر.

6-6 - دراسة هس وآخرون etal & Hsu (2009) بعنوان: تطوير معايير التّصميم ومقياس التّقييم لمنصات التّعليم على شبكة الإنترنت.

Development of design criteria and evaluation scale for web-based Learning plattforms.

هدفت الدّراسة إلى وضع معايير موحّدة وموضوعيّة لتقييم التّعلم المستند على الإنترنت بغيّة تحسين نوعيته وتطوير بيئته التّعليميّة، وتعزيز جودتها، وقد حددت الدّراسة معايير التّصميم الجيّدة في أربعة معايير هي: تصميم الاستراتيجية التّعليميّة، تصميم المواد التّعليميّة، تصميم أداة التّعلم، تقييم واجهة التّعلم، وصيغت هذه المعايير في (40) مؤشراً، ووجدت الدّراسة أنّ وضع معايير موحّدة وموضوعيّة لتقييم التّعلم المستند على الإنترنت يساهم في تحسين نوعيّة التّعلم على شبكة الإنترنت وتطويرها وتعزيز جودتها.

7-6 - دراسة غارسيا وجورجي García & Jorge (2006) في إسبانيا بعنوان: تقييم المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة في ضوء مواصفات سكورم.

Evaluating e-learning platforms through SCORM specifications

هدفت الدّراسة إلى وضع نموذج لتقييم المنصّات التّعليميّة في ضوء مواصفات سكورم، اتبع

الباحثـان المنهـج الوصفـي، وتكوّنـت عينـة الدّراسـة مـن منصتـي Blackboard وMoodle، وتمثّلـت أداة الدّراسـة فـي قائمـة رصـد تحـدد فيمـا إذا كانـت المعاييـر الموضوعـة متوافـرة فـي المنصتيـن أم لا، وأظهـرت نتائـج الدّراسـة أنّ المعاييـر المتعلقـة بالمحتـوى متوافـرة عمومـاً فـي المنصتيـن، أمّـا المعاييـر المتعلقـة بمجالـي الاتصـالات والإدارة فمدعومـة بنسـبة قليلـة فيهمـا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشـابهت الدراسـة الحاليـة مـع عـدد مـن الدراسـات السـابقة فـي محاولـة منهـا لتقييـم بيئـة تعلـم إلكترونيّـة، كدراسـة الجهنـي التـي سـعت لتقييـم منصـة ادمـودو فـي ضـوء معاييـر سـهولة الاسـتخدام، وكذلـك دراسـة غارسـيا وجورجـي التـي سـعت لتقييـم المنصـات فـي ضـوء معاييـر سـكورم، ودراسـة النجـدي التـي سـعت لتقييـم التعليـم الإلكترونـي فـي جامعـة القـدس المفتوحـة بالاسـتناد للمعاييـر العالميـة للجـودة. واشـتركت الدراسـة الحاليـة مـع دراسـة هـس فـي سـعيها لوضـع معاييـر موحـدة وموضوعيـة لتقييـم التعليـم المسـتند علـى الإنترنـت. كمـا اسـتفادت الدراسـة الحاليـة مـن تلـك الدراسـات السـابقة فـي إعـداد أداة الدراسـة، وتميـزت عـن تلـك الدراسـات بتناولهـا المنصّـة التّربويّـة السّـوريّة للتّعليـم المبكـر بالدراسـة والتحليـل فـي ضـوء قائمـة معاييـر أعـدت لهـذا الغـرض.

7- حدود الدّراسة:

1-7 - الحدود الزّمانية: تمّ إجراء البحث في عام 2020.

2-7 - الحدود الموضوعية: اقتصـر البحـث علـى تحديـد المعاييـر المتوافـرة فـي المنصّـة التّربويّـة السّـوريّة للتّعليـم المبكـر مـن خـلال إعـداد قائمـة معاييـر خاصّـة بهـذا الغـرض.

8- التّعريف بمصطلحات الدّراسة:

1-8 - المنصـات التّعليميّـة الإلكترونيّـة: تُعـرّف المنصّـات التّعليميّـة الإلكترونيّـة بأنّهـا: بيئـة تفاعليّـة توظـف تقنيـة الويـب وتمكّـن المعلّميـن مـن نشـر الـدّروس والأهـداف، ووضـع الواجبـات، وتطبيـق الأنشـطة التّعليميّـة، والاتصـال بالمعلّميـن مـن خـلال تقنيـات متعـددة، وتسـاعد علـى تبـادل الأفـكار والآراء بيـن المعلّميـن والطّلبـة، ومشـاركة المحتـوى التّعليمـي، وتتيـح لأوليـاء الأمـور التّواصـل مـع المعلّميـن، وتتميـز بأنهـا تجمـع بيـن أنظمـة إدارة المحتـوى الإلكترونـي، وتمكّـن المعلّميـن مـن إنشـاء فصـول افتراضيـة، كمـا يمكـن إجـراء مناقشـات جماعيـة وتبـادل الملفـات بيـن الطّـلاب والمعلميـن مـن خلالهـا، بالإضافـة لكونهـا توفـر مكتبـة رقميّـة تحتـوي

على مصادر التّعلم للمحتوى العلمي (السّيد، 2016)، وبالتّالي فإن المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة هي نوع من أنواع من أنظمة إدارة التّعلم التي توفر للمستخدمين إمكانية الوصول إلى الفصول الرّقمية إلكترونياً عبر الشّبكة، وتتيح لهم تجربة غنيّة جذّابة من خلال ملفات الفيديو، والنّصوص، الصّورة، وملفات PDF.

2-8 - المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر: هي منصة تربوية تعنى بقضايا الطّفولة المبكرة تتبع لوزارة التّربية في الجمهورية العربية السّوريّة حيث تم إطلاقها في أيلول عام (2018) من مقر المركز الوطني لتطوير المناهج، موقعها الإلكتروني (http://sepel.edu.sy). وتمكّن هذه المنصّة جميع المهتمين بقضايا الطّفولة المبكرة من مربيات وأولياء أمور من الاطلاع والمشاركة وتبادل الخبرات في قضايا تخّص الطّفولة

المبكرة، ويمكن الدّخول إليها من أيّة وسيلة إلكترونيّة سواء عن طريق جهاز خلوي أو حاسوب، تتكوّن المنصّة من وسائط التّواصل المرتبطة بشاشات عرض سمعيّة بصريّة ضخمة تؤمن التّواصل المباشر بين المتلقي والملقي، إضافة إلى شاشة عرض تفاعليّة تعمل باللّمس

وكاميرات تواصل متحركة بدقة عالية وبزوايا مختلفة للنّقل الحي والمباشر للدّروس والأنشطة التّي تقوم بها المنصّة، حيث يتم بث مخرجاتها مباشرة على اليوتيوب، موقع المنصّة يعرض التّبويبات الآتية: (الرّئيسة، حدائق الطّفولة، بيتي حديقتي، جلسات مصورة، اسأل سؤال، التّقويم)، يتنوع محتوى المنصّة ما بين جلسات تقدّم بعض الخبرات المتعلقة بمناهج رياض الأطفال، و جلسات مناقشة وتقييم الأداء، يتم تصويرها في إطار جلسات نموذجيّة تقدم من المنصّة وتبث عبر تقنية اليوتيوب مباشرة من موقع المنصّة، ليصار بعدها إلى أرشفة هذه الجلسات حسب تسلسلها الزّمني مع إمكانية الوصول إليها دوماً، حيث يتم استضافة بعض المختصّين والخبراء في مجال الطّفولة المبكرة، كما توفر المنصّة بعض الفيديوهات التّعليميّة والدّراسات والأبحاث ذات الصّلة بموضوع الطّفولة المبكرة تُقدّم كملفات Pdf، وضمن فقرة (هيا نثري عالم الطّفولة) توجد بعض الألعاب التّي يمكن للزائر أن يلعبها مباشرة على المنصّة، أمّا تبويب (اسأل سؤال)، فهو يتيح المجال للزائر لإضافة سؤال ليتم الرّد عليه من قبل المعنيين، وفي حال أراد المشاركة بالنّقاش مع الخبراء والمختصين لابد له من تسجيل دخول، وتسجيل الدّخول لا يتطلب سوى بضع دقائق لإدخال البيانات الخاصّة بالزّائر، كما يمكنه ضمن تبويب (اسأل سؤال) أن يطلع على كافة الأسئلة وإجاباتها مفهرسة بشكل واضح، وفي تبويب (التّقويم) هناك تداخل مع المنصّة التّربويّة السّوريّة حيث يتم تقديم برنامج عملها ومواعيد الجلسات المصورة لدروس

صفوف التّعليم الأساسي والثّانوي، وكذلك الحال في تبويب (الجلسات المصورة)، يتم عرض جلسات مصوّرة لدروس تخص مراحل التّعليم الأساسي والثّانوي مبوبة ومفهرسة حسب طبيعة المادة الدّرسية والصّف الدّراسي؛ أي أنّ محتوى المنصّة السّوريّة للتّعليم المبكر يحتاج إلى المزيد من الإثراء والإغناء، والتّخصص أكثر بموضوعات الطّفولة المبكرة.

3-8 - المعايير: طريقة متفق عليه للقيام بالأشياء، وقد يتعلق الأمر بإنتاج منتج، أو إدارة عملية، أو تقديم خدمة، أو توريد مواد، وتُستخلص المعايير من أصحاب الخبرة في مجالهم وممن يعرف احتياجات المؤسسات التي يمثلها (British Standards Institution 2019)، وتعرّف إجرائياً بأنّها: بنود وعبارات توضع لضبط جودة بيئة التّعلم الإلكترونيّة، بحيث يتم تصميم وإعداد المنصات التّعليميّة الإلكترونيّة في ضوئها.

9- منهج الدّراسة:

تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، والذّي يدرس الظّاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفاً تحليلياً علميّاً متضمناً جمع البيانات واستخراج النّتائج وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج عن الظّاهرة موضوع الدّراسة.

تكوّن المجتمع الأصلي للدّراسة من المنصّات التّربويّة، وتمثّلت عينة الدّراسة في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر التّي تعد عينة التّحليل، بينما كان هدف التّحليل: تحديد نسبة المعايير المتوافرة في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتعليم المبكر، ووحدة التّحليل كانت الصّفحة؛ حيث أنّ الموقع الإلكتروني للمنصّة يشتمل على عدد من الصّفحات التّي يمكن التّنقل بينها، وفئة التّحليل كانت قائمة المعايير.

10- مجتمع الدّراسة وعينتها:

أداة الدّراسة عبارة عن استمارة تحليل اشتملت على أربعة مجالات أساسيّة:

وضوح الرّؤية والأهداف: تضمن هذا المجال (6) معايير.

المحتوى: تضمن هذا المجال (9) معايير.

تصميم بيئة التّعلم إلكترونيّة : تضمن هذا المجال (11) معياراً.

التّفاعلية والتّحكم التّعليمي: تضمن هذا المجال (11) معياراً.

11- أداة الدّراسة:

1-11 - تصميم أداة التّحليل: قامت الباحثة ببناء الأداة متبعة الخطوات الآتية:

تحديد المعايير الواجب توفرها في المنصّات التّعليميّة بالاعتماد على المصادر الآتية:

الاطّلاع على معايير عالمية مثل معايير SCORM و LOM.

الاطّلاع على الدّراسات السّابقة ذات العلاقة؛ مثل دراسة: الزّهراني (2018)، دراسة الجهني (2019) وغارسيا وجورجي (2006).

الاطّلاع على الأدبيات التّربويّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.

2-11 - ضبط القائمة: تم عرض الصّورة الأوليّة للقائمة على مجموعة محكّمين من أعضاء الهيئة التّدريسية في كلية التّربية بجامعة تشرين، وذلك لإبداء الرّأي حول مدى مناسبة المعايير الموضوعة للمنصّات التّعليميّة ومدى شموليتها ووضوحها وصياغتها بلغة سليمة، وقد أسفرت عملية التّحكيم على إجراء بعض التّعديلات.

3-11 - الصّورة النّهائية للقائمة: بعد إجراء التّعديلات التي أشار إليها المحكمون تمّ وضع القائمة في صورتها النّهائية والمكوّنة من (37) معياراً موزّعة على أربعة مجالات رئيسة، وبذلك تمت الإجابة على سؤال الدّراسة الأوّل.

4-11 - صدق التّحليل: للتّأكد من صدق التّحليل قامت الباحثة بتحليل المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر في ضوء (33 %) من المعايير الموضوعة، ثم عرضت الباحثة نموذج التّحليل على مجموعة من المحكّمين المختصّين بهذا المجال من أعضاء الهيئة التّدريسية في كلية التّربية بجامعة تشرين، وقد أجمع المحكمون على صلاحيّة التّحليل.

5-11 - ثبات التّحليل: للحكم على ثبات عملية التّحليل قامت الباحثة بتحليل المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر في ضوء (33 %) من المعايير الموضوعة، كما قامت إحدى طالبات الدّكتوراه (والتي تُعد رسالة الدّكتوراه في مجال البرمجيات التّعليميّة، وبيئات التّعلم الإلكترونيّة) بتحليل المنصّة في ضوء المعايير نفسها بعد الاتّفاق على جميع الإجراءات الخاصّة بالتّحليل، وقد تم حساب الثّبات بطريقتين:

1-5-11 - قياس الاتساق بين الباحثة وطالبة الدّكتوراه باستخدام معادلة هولستي:

(Holisti، 1969، p140) CR =2M / (N1 + N2)

حيث CR معامل الثّبات، M عدد المعايير التّي تم الاتّفاق عليها، N1 ، N2 مجموع المعايير التي حللت من قبل كل من الباحثة وطالبة الدّكتوراه. وباستخدام المعادلة السّابقة تبين أن معامل الثّبات للتّحليل

يساوي: (0.92 = 12 + 12) / 11 *2= CR، وهي نسبة عالية دالة إحصائيّاً، مما يؤكد ثبات عمليّة التّحليل.

11-5-2 - عادة التّحليل: قامت الباحثة بإعادة تحليل المنصّة في ضوء المعايير نفسها بعد (20) يوماً من انتهاء التّحليل الأوّل للتّأكد من نتائج التّحليل الذي قامت به، وتمّ حساب الثّبات باستخدام معادلة كوبر: نسبة الاتفاق = عدد المعايير المتفق عليها / (عدد المعايير المتفق عليها + عدد المعايير غير المتفق عليها)، وقد تبيّن أنّ نسبة الاتفاق تساوي (1 + 11) / 11، أي أنّ نسبة الاتفاق تساوي (92%)، وهي درجة مرتفعة ومقبولة، ويتضح مما سبق أنّ عملية التّحليل على درجة مرتفعة من الثّبات.

12- النّتائج والمناقشة:

للإجابة على سؤال البحث الثّاني: ما مدى توافر المعايير في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتعليم المبكر؟ يبين الجدول رقم (1) النّسبة المئوية للمعايير المتوافرة في المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر.

جدول رقم(1) النسبة المئوية لمدى توافر المعايير في المنصة التربوية السورية للتعليم المبكر

المجال	المهارات	متوافر	غير متوافر
وضوح الرؤيا والأهداف	يعطي الموقع الإلكتروني للمنصة لمحة عن المنصة ونشأتها		✓
	يقدم الموقع الإلكتروني لمحة عن أهداف المنصة ورسالتها		✓
	يقدم موقع المنصة نبذة تعريفية بكادر المنصة		✓
	يقدم الموقع تعليمات واضحة عن كيفية التعامل مع المنصة		✓
	تتناسب أهداف الموقع ورسالته مع خصائص وحاجات الفئة المستهدفة	✓	
	عنوان الموقع واضح يدل على المحتوى:	✓	
المحتوى	يقدم المحتوى من خلال قاعدة بيانات يمكن للجميع البحث فيها	✓	
	يمكن مشاركة المحتوى والوصول اليه دون قيود	✓	
	دقة المحتوى من الناحية العلمية	✓	
	يعرض المحتوى بطريقة تثير دافعية المتعلم	✓	
	الأهداف التعليمية معلنة بشكل واضح ومصاغة بطريقة جيدة:	✓	
	توافر أنشطة إثرائية مناسبة	✓	
	المرونة والتنوع في عرض المحتوى من ملفات صوتية، صور، فيديوهات، ألعاب تفاعلية	✓	
	جدولة الأنشطة وتبويبها بطريقة سهلة الوصول حسب سرعة الزائر وظروفه الخاصة	✓	
	تقديم تمارين تفاعلية تقيس الأهداف المعلنة		✓

تصميم بيئة التعلم الإلكترونيّة	تعمل المنصة من أكثر من متصفح	✓	
	إمكانية الوصول إليها باستخدام معظم محركات البحث	✓	
	تعمل بكفاءة باستخدام أي نظام تشغيل أو إصدارات حديثة منه	✓	
	تتميز الواجهة بسهولة الاستخدام	✓	
	مراعاة التباين اللوني بين الخلفية وألوان الخطوط المستخدمة	✓	
	البعد عن الألوان التي تجهد العين	✓	
	الانتقال إلى الصفحة الرئيسة بيسر وسهولة من أي صفحة أخرى	✓	
	تحتوي الواجهة على شريط إخباري إعلاني لآخر التحديثات والأنشطة الجديدة		✓
	مصممة بطريقة تتيح التفاعلية والمشاركة الديناميكية		✓
	مصممة بطريقة آمنة للمتعلم تمكنه من استخدام مصادر التعلم الموثوقة (الروابط)	✓	
	لا تتسبب أخطاء المستخدم المقصودة أو غير المقصودة أثناء تفاعله مع الموقع بتجميد الكمبيوتر أو إعادة تشغيله	✓	
التفاعلية والتحكم التعليمي	يتيح الموقع حرية الخروج باي لحظة من اي صفحة وباي لحظة يرغب بها المتعلم	✓	
	يتيح للمتعلم التحكم في تسلسل العرض والتنقل بين الصفحات	✓	
	تتنوع التفاعلات من خلال أدوات التواصل الإلكتروني المتزامنة وغير المتزامنة كمجموعات النقاش والقوائم البريدية ومؤتمرات الفيديو	✓	
	إمكانية عقد مؤتمرات علمية من خلال شبكات الفيديو المرئية	✓	
	يسمح الموقع بتحميل وطباعة وحفظ أيّ ملف على كمبيوتر المتعلم	✓	
	يحتوي على عنوان البريد الإلكتروني للخبراء العلميين لتلقي استفسارات الزوار	✓	
	إمكانية إعداد ملف شخصي للزائر من خلال تسجيله بالمنصة مع الحفاظ على سرية البيانات الشخصية	✓	
	تحتوي المنصة على الأسئلة المتكررة مع إجاباتها مبوبة بدقة ووضوح	✓	
	إمكانية الاتصال بإدارة المنصة للاستفسار أو الاقتراح	✓	
	إنشاء استطلاعات للراي للحصول على تغذية راجعة تفيد في تطوير عمل المنصة		✓
	مراعاة توفر وسائل لرصد الاستجابات في الألعاب التفاعلية الموجودة		✓

يلاحظ من الجدول أنّ المنصّة التّربويّة السّوريّة للتّعليم المبكر قد حققت (27) معياراً من أصل (37) معياراً متضمنة في قائمة المعايير المعدّة لهذا الغرض؛ أي أنّها قد حققت ما نسبته (72.97%) من المعايير الموضوعة، حيث أنّ المجال الأوّل «وضوح الرّؤيا والأهداف» يحتاج إلى المزيد من الاهتمام من قبل القائمين على المنصّة، فنجد أنّ الموقع الرّسمي للمنصّة لا يقدم نبذة عن المنصّة ونشأتها، ولا يعطي تصوّراً واضحاً عن رؤيتها وأهدافها، بالإضافة إلى عدم التّعريف بفريق العمل القائم على إعداد محتويات المنصّة، أو المشرف على آلية عملها، كما أنّ المنصّة لم تقدّم تعليمات واضحة عن كيفية التّعامل مع محتويات المنصّة، أو كيفية التّعلم من خلالها، ونجد المنصّة لا تقدّم معلومات كافية عن الخبراء الذين يقومون بتزويد المنصّة ببعض مقاطع الفيديو، أو النّصوص التي تخص مجالات وقضايا معينة بمرحلة الطّفولة المبكرة، حيث تم الاكتفاء بذكر اسم الشّخص مع شرح بما لا يتجاوز السّطرين، عن الفيديو أو النّص المرفق، دون إعلام الزّائر بالخلفية العلمية والوظيفية، والمهنية والتّخصصية للخبير.

ومن قراءة الجدول السّابق نرى أنّ السّمة المشتركة لجميع المعايير غير المتوافرة بمجالات القائمة هو عدم توافر التّفاعلية بشكل كاف في عمل المنصّة، حيث أنّ هناك نقص بالتّمارين التّفاعلية، التي تتيح للمتلقي أو الزّائر أن يشترك بالعمل والنّشاط مباشرة، يوجد جلسات مصوّرة، وجلسات مناقشة وتقييم الأداء، ولكن المتلقي يكتفي بالمشاهدة فقط، حتى الألعاب التي تقدّم كفيديو مرفق، لا تتيح المجال في كثير من الأحيان للزائر أو المتلقي بالتّفاعل، وإنّما فقط يكتفي بالمشاهدة، ولا تقدّم المنصّة أيّة استطلاعات رأي إلكترونيّة تتيح المجال للزائر لتقييم أداء المنصّة وعملها ومحتواها، ويمكن القول إنّ المحتوى يوفر معلومات جيدة تتناسب مع مجال عمل المنصّة، ويتميز بدقته علمياً، مع إمكانية تحميل وطباعة الملفات التي قد تثير اهتمام الزّوار، كما أنّ بيئة التّعليم الإلكترونيّة مصممة بطريقة جذّابة، تثير الاهتمام، من حيث الخلفية والألوان، لكنها تحتاج إلى شريط إخباري إعلاني يقدم آخر المستجدات في مجال الطّفولة المبكرة، من قرارات، أو مواعيد للجلسات المباشرة التّي تبثها المنصّة، ويجب إعادة الاهتمام بتويب الجلسات المصورة ليتضمن جلسات مصوّرة تعنى بقضايا الطّفولة المبكرة، وليس جلسات مصورة تعنى بالمساقات التّعليميّة لمرحلة التّعليم الأساسي والثّانوي. بالنهاية يمكن القول إنَّ الدراسة الحالية اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة الجهني ودراسة النجدي ودراسة غارسيا وجورجي في تحديد نسبة أو درجة توفر المعايير في المنصات موضوع الدراسة، حسب قائمة المعايير التي اعتمدت من قبل هذه الدراسات لهذا الغرض.

الاستنتاجات والمقترحات:

بينت الدّراسة أنّ المنصّة التّربويّة السّوريّة للتعليم المبكر حققت ما نسبته (72.97%) من المعايير المعتمدة في القائمة المعدّة.

13- المقترحات:

13-1 - تطوير المنصّة التّربويّة السّوريّة في ضوء النّتائج التي تم التّوصل لها؛ من حيث الاهتمام أكثر بمجال «وضوح الرّؤيا والأهداف»، أي ضرورة أن تقدّم المنصّة لمحة موجزة عن نشأتها وأهدافها، وآلية عملها وكادرها الإداري والتّعليمي، ولابد من الاهتمام أكثر بالمحتوى وضرورة إثرائه بألعاب وتمارين تفاعليّة.

13-2 - ضرورة احتوائها على استطلاعات رأي إلكترونيّة، تتيح للزّائر الإجابة عن أسئلة معيّنة تسهم في تقييم عمل المنصّة والصّعوبات التي يلاقيها الزّائر أثناء التّصفح، والفائدة التي تحققها هذه المنصّة له، والاعتماد على نتائجها في تفعيل عمل المنصّة.

13--3 إجراء المزيد من الأبحاث حول معايير المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة ولاسيما في ظل التّطور التّكنولوجي المستمر والذي لا يقف عند زمان أو مكان.

13-4 - إجراء دراسات تربط المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة بمتغيرات أخرى: كالتّحصيل الدّراسي، تعويض الفاقد التّعليمي، الدّافعية...الخ.

13-5 - إجراء دراسات تعنى بأهم المعوقات التّي تحول دون قيام المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة بدورها بشكل فعّال سواء أكانت معوقات تخص البنية التّحتيّة، أم عدم توافر المهارات اللّازمة لدى المتلقي أو غيرها.

14- المراجع:

- الجهني، ليلى. تقييم منصة ادمودو الإلكترونيّة في ضوء معايير سهولة الاستخدام، المجلة العربية للعلوم التّربويّة والنّفسية، العدد 11، تموز 2019، 161-192.
- الزّهراني، منى عبد الرّحمن. فاعلية استخدام بيئة تعلم افتراضية قائمة على الرّحلات المعرفية عبر الفيس بوك في تنمية مهارات التّفاعل والتّشارك الإلكتروني لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّة والنّفسية، المجلد التّاسع، العدد الثّاني، أيار 2018، 109-157.

- الزّهراني، منى عبد الرّحمن. أثر استخدام بيئة تعلم إلكترونيّة قائمة على التّعلم المتنقل في التّحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن، مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التّربويّة والنّفسية، المجلد27، العدد 2، 2019، 282-304.
- سرحان، عماد. اقتراح إدارة المعرفة لبناء بيئة حقيقية للتعليم الإلكتروني، مجلة المنارة للبحوث والدّراسات، المجلد 21، العدد 2، شباط 2015، 137-165.
- السّيد، عبد العال. المنصّات التّربويّة الإلكترونيّة رؤية مستقبلية لبيئات التّعلم الإلكتروني الاجتماعي، مجلة التّعليم الإلكتروني، العدد 16، كانون الثّاني.2016.
- عفيفي، محمد كمال؛ العمري، سعيد؛ زيدان، سفانة. تطوير معايير جودة التّصميم التّعليمي لمقررات التّعليم الإلكتروني بجامعة الدّمام، دراسات العلوم التّربويّة، الجامعة الأردنية، المجلد 43، العدد1، 2016، 157-173.
- النّجدي، سمير. تقييم جودة التّعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتّعليم الإلكتروني، مجلد 3، عدد 6، 2012، 11-48.
- المنصّة التّربويّة السّوريّة (http://www.sep.edu.sy/index.php).
- BRITISH STANDARDS INSTITUTION (BSI). What is a standard?. Britain، London، 2019، Available https://www.bsigroup.com.
- GARCÍA، F. B; JORGE، A. H. Evaluating e-learning platforms through SCORM specifications. In IADIS Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems. Murcia، Spain، October، 2006، 53-58.
- Holisti، O: Content Analyses for the Social Science and Humanities. London، Addison-Wesley pup، 1969.
- Hsu،Cheng; Mei،Yeh; Yu،chu،yen. Development of design criteria and evaluation scale for web-based Learning plattforms.international Journal of industrial Ergonomic. 39(1)- 90-95.

تقييم برنامج إعداد المعلّم في ضوء معايير NCATE
كلية التربية بجامعة دمشق «أنموذجاً»

د. ماهر إبراهيم
رئيس وحدة بحوث المناهج والدراسات المقارنة

Assessment of the teacher's preparation programme in the light of NCATE standards
Faculty of Education at Damascus University"Model"

Dr. Maher Ibraheem

Head of the Curricula ad Comparative Studies Research Unit

E-mail: maheribraheem55@gmail.com

الملخص:

هدفَ البحث إلى تقييم برنامج معلّم الصفّ في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري (عدد سنوات الخبرة التدريسية، والمرتبة العلمية). اتّبعَ الباحثُ في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وأداته استبانة. بلغت العينة (18) مدرّساً من أعضاء الهيئة التدريسية. وانتهى البحث إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية قد تحقق بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.47).
- لا يوجد تأثير لمتغيري عدد سنوات الخبرة التدريسية والمرتبة العلمية على نتائج تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

ABSTRACT

The aim of the research was to Assessment of the teacher's program at the Faculty of Education at Damascus University in the light of the NCATE academic accreditation criteria from the point of view of faculty members according to two variables (teaching experience، scientific rank).

The researcher followed the analytical descriptive method and its resolution tools. The sample was 18 teaching staff. The research concluded with a series of findings، most notably:

- Assessment of the teacher's program at the Faculty of Education at Damascus University from the point of view of the faculty members has been achieved with an average score and an average calculation of (3.47).
- There is no effect on the results of the Assessment of the grade teacher program at the Faculty of Education at Damascus University.

مقدمة:

عُنيَت مؤسسات كثيرة بإعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وفي أثنائها ومنها /NCATE/ بوضع مجموعة من المعايير التي يجب على مؤسسة إعداد المعلّم امتلاكها والتقيّد بها لتطوير مخرجاتها التعليمية. إنّ إنكيت هو إحدى مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي الأمريكية التي تعمل وفقاً لمعايير معيّنة، وهي اختصار لاسم المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلّمين

(NCATE):National Council for Accreditation of Teacher Education.

لقد أُسِّسَ هذا المجلس في العام 1954 وأضحى يضم 33 منظّمة تربوية منها عدد من كليات التربية، وهو يتعاون مع مركز ضمان الجودة في التعليم العالمي

(CQAIE): Center for Quality Assurance in International Education

في عمليات اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين في الدول خارج الولايات المتحدة الأمريكية (الشيخ حمود وآخرون 2011). ولقد توصّل إنكيت إلى عدد من معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي التي ينبغي أن يحققها برنامج إعداد المعلّم بتقديم الحد الأدنى من المعارف والمهارات والقيم والتدريب الميداني الموجّه والمتّسم بالشمول والحداثة وغير ذلك من المعايير اللازمة لتأهيل المعلّم لمزاولة مهنة التعليم والاستمرار بها بناءً على مدى جودة أدائه.

إنّ قراءة معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE لمؤسسات إعداد المعلّم، تجعلنا نلاحظ الاهتمام الواضح بمعايير الجودة التي ينبغي على برنامج معلّم الصفّ مراعاتها وتلبية متطلّباتها في المؤسسة التعليمية من أجل رفع مستوى جودة مخرجات العملية التعليمية، وبالتالي الحصول على مُنتَج تعليمي جيّد يصلُح أن يكون مُدْخلاً جيّداً في العمل المهني الميداني. من هنا تبرز أهمية تقويم برنامج معلّم الصف في كليات التربية في الجامعات الحكومية السورية في ضوء معايير NCATE.

1- مشكلة البحث:

يعد الاعتماد الأكاديمي تحدّياً واضحاً لمؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم، ويبدو الأمر أكثر عمقاً حينما يتعلّق بمؤسسات إعداد المعلّم نظراً لأهميتها الحيوية؛ لأنّ هناك ارتباطاً وثيقاً بين هذه المؤسسات وعملية دعم التنمية المستدامة في بلدانها. وعلى الرغم من الجهود المبذولة على مستوى كليات التربية وعلى الرغم من افتتاح كليات التربية في الجامعات الحكومية لتغطية الحاجة إلا أننا مازلنا نجد أنّ أداء المعلمين مازال أدنى من المستوى المطلوب، ومازالت الشكوى واضحة عن قصورهم في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف وقد بيّنت دراسة إبراهيم (2014) أنّ معلّم الصف بحاجة إلى مزيد من الإعداد الجيّد لتحقيق معايير الجودة في أدائه التعليمي.

لقد انبثق الإحساس بمشكلة البحث من خلال الاطلاع على نتائج عدد من الدراسات في مجال تقويم مؤسسات وبرامج إعداد المعلّم. لقد توصّلت دراسة كنعان (2006) إلى وجود قصور كبير في برامج إعداد المعلّم لدينا؛ وكذلك اقترحت دراسة كنعان (2007) ضرورة إعداد المعلّمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية. وبيّنت دراسة العتيبي والربيع (2012) أهمية تقويم برامج كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد NCATE واعتمادها من قبل مجالس الكليات. وأكّد الأمير (2008) ضرورة معالجة جوانب الضعف في برامج إعداد المعلم من خلال مراعاة وتبنّي معايير الجودة في تقويمها. كما بيّنت دراسة الصافتلي (2009) أهمية إخضاع نظام إعداد المعلّم إلى معايير الجودة والاعتماد من أجل تقويمه والحكم عليه وتطويره.

يُضاف إلى ذلك أنّ نقص الدراسات في مجال تقويم برنامج معلّم الصفّ في كليات التربية في الجامعات الحكومية السورية عموماً، وغيابها في مجال تقويم برنامج معلّم الصفّ في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE خصوصاً قد ولّدا لدى الباحث دافعاً قويّاً لإجراء هذا البحث. وقد اختار الباحث هذه المعايير دون غيرها نظراً « لعراقة النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تعد من أكثر دول العالم خبرة بنظام التقويم والاعتماد، فلقد سبقت دول العالم في تأسيس منظمات قومية غير حكومية لوضع معايير لتقويم واعتماد مؤسسات إعداد المعلم» (حامد، 2007، ص ص189-190).

استناداً إلى ماسبق تتجلّى مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

ما مدى توفر معايير NCATE في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق؟

2- أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من النقاط الآتية:

1. الكشف عن نقاط القوة والضعف في برامج إعداد المعلمين مما يساعد في تطوير نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة وصولاً إلى تطوير البرامج.
2. اعتباره استجابة لعملية التطوير المستمرة للمناهج وما تفرضه من ضرورة تغيير مكونات برنامج إعداد معلم الصف في الجامعات.
3. الدور المحوري لأعضاء الهيئة التدريسية في تقويم برنامج معلّم الصفّ في الكلية انطلاقاً من خبراتهم الواقعية.
4. يعدُّ البحث استجابة للتوجّهات والجهود التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لإعداد المعلمين، ولا سيما معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE .
5. قلّة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت الموضوع.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى كشف درجة تلبية برنامج معلّم الصفّ في كلية التربية بجامعة دمشق لمتطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري (عدد سنوات الخبرة التدريسية، والمرتبة العلمية).

4- أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

4-1 - ما درجة تلبية برنامج معلّم الصفّ في كلية التربية بجامعة دمشق لمتطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

4-2 - ما الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث لدرجة تلبية برنامج معلّم الصفّ في كلية التربية بجامعة دمشق لمتطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE تبعاً لمتغيرات (الخبرة التدريسية والمرتبة العلمية) بالنسبة لكل معيار على حدة وبالنسبة للمعايير ككل.

5- متغيرات البحث:

5-1 - المتغيرات المستقلة: الخبرة التدريسية، والمرتبة العلمية.

5-2 - المتغيرات التابعة: إجابات أعضاء الهيئة التدريسية.

6- فرضيات البحث:

قام الباحث باختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)، ووزّعها وفق ارتباطها بسؤالي البحث إلى فرضيتين خاصتين بسؤال البحث، وفرضيات فرعية. على الشكل الآتي:

6-1 -الفرضيات الخاصة بسؤال البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر معايير NCATE في برنامج إعداد المعلم بالنسبة لكل معيار وفي الدرجة الكلية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

ويتفرّع عن هذه الفرضية الرئيسة ست فرضيات فرعية وذلك تبعاً لكل معيار على حدة على الشكل الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الأول في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الثاني في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الثالث في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الرابع في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الخامس في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار السادس في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر معايير NCATE في برنامج إعداد المعلم بالنسبة لكل معيار وفي الدرجة الكلية تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.

ويتفرّع أيضاًعن هذه الفرضية الرئيسة ست فرضيات فرعية وذلك تبعاً لكل معيار على حدة على الشكل الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الأول في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الثاني في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الثالث في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الرابع في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار الخامس في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر المعيار السادس في برنامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.

7- حدود البحث:

7-1 - الحدود الزمانية: قام الباحث بإجراء البحث خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2019/2018.

7-2 - الحدود المكانية: قام الباحث بإجراء البحث في كلية التربية في جامعة دمشق مقتصراً على برنامج معلّم الصفّ في الكلية الأم، وتضم جامعة دمشق أربع كليات للتربية موزعة على أربع محافظات وهي كلية التربية ومقرها جامعة دمشق، وكلية التربية الثانية في محافظة السويداء، وكلية التربية الثالثة في محافظة درعا، وكلية التربية الرابعة في محافظة القنيطرة.

7-3 -الحدود العلمية: قام الباحث بتقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE.

7-4 - الحدود البشرية: قيّمَ الباحثُ البرنامجَ المُستَهدَف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج من الكلية الأم.

8- التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

8-1 - برنامج معلّم الصّف في كلية التربية بجامعة دمشق

يعرّف الباحث برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق إجرائيّاً لأغراض بحثه بأنه:

منظومة متكاملة تضمّنتها بنود أداة البحث وتهدف إلى تزويد الطالب المعلّم بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة في أدائه المهني وذلك من خلال الخبرات الميدانية والتربية العملية، وتراعي هذه المنظومة حالة التنوع في الطلبة المنتسبين إلى البرنامج، ومؤهلات أعضاء الهيئة التعليمية وأداءهم ونموهم، ودرجة توفّر نظام تقويم في البرنامج، إضافةً إلى توفّر إدارة جيدة للبرنامج وموارده؛ وتُقَوَّم هذه المنظومة في ضوء الدرجة التي يمنحها المقوّم من وجهة نظره لمستوى البرنامج.

8-2 - أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق

يعرّفهم الباحث إجرائيّاً لأغراض بحثه بأنهم:

أعضاء الهيئة التدريسية (ممّن لم يتأصّلوا بعد والأصلاء) الحاصلون على درجة الدكتوراه في التربية الذين يقومون بتدريس المقررات النظرية وحلقات البحث والمواد العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية الأم بجامعة دمشق.

3-8 - التقييم

يخلط البعض بين مصطلحي التقويم والتقييم، وأجاز مجمع اللغة العربية مصطلح «التقييم" لبيان القيمة وأورده في المعجم الوسيط، وفيه: قَيَّمَ الشيءَ تقييماً: قدَّر قيمتَه، وعليه يكون الفرق بين الكلمتين هو أنّ "التقويم" لتعديل الشيء، أمّا "التقييم"، فلبيان القيمة.

ويعرّف الباحث تقييم برنامج معلّم الصّف إجرائياً لأغراض بحثه بأنه:

العملية التي يتم من خلالها إخضاع برنامج معلّم الصّف للحكم والتقدير كماً وكيفاً، من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، بناءً على معايير محدّدة مسبقاً من خلال أداة أعدّها الباحث.

4-8 - معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE

لقد أوردَ الشيخ حمود وآخرون (2011، ص ص77-83) تعريفاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي إنكيت بأنها "ستة معايير عامة مطلوب توافرها في المؤسسة (الكلية) وتشمل معارف ومهارات وسمات المرشّح (الطالب المعلّم)، ونظام تقويم المؤسسة، والخبرات الميدانية والتربية العملية، والتنوّع في الطلبة المنتسبين إلى المؤسسة، ومؤهلات أعضاء الهيئة التعليمية وأداءهم ونموّهم، وإدارة المؤسسة ومواردها".

ويعرّف الباحث معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE إجرائيّاً لأغراض بحثه بأنها:

معايير خاصّة مطلوب توافرها في برنامج معلّم الصّف، وتشمل معارف الطلبة المعلّمين المتوقّع تخرّجهم ومهاراتهم وسماتهم، ونظام تقويم برنامج معلّم الصّف، والخبرات الميدانية والتربية العملية، والتنوّع في الطلبة المنتسبين إلى البرنامج، ومؤهلات أعضاء الهيئة التعليمية وأداءهم ونموّهم، وإدارة البرنامج وموارده، التي يجب على كلية التربية في جامعة دمشق أن تحققها من خلال برنامج معلّم الصّف.

9- دراسات سابقة:

أوردَ الباحثُ الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) ذات الصلة بموضوع البحث مبتدئاً بالأحدث.

قام العتيبي والرّبيع (2012) بدراسة بعنوان" تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران السعودية في ضوء معايير NCATE".

ولتحقيق هدف الدراسة استخدَمَ الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداة للبحث، والعيّنة هي المجتمع

الأصلي الذي تكوّن من جميع أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية. وكان من نتائج الدراسة توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور بخصوص توافر تلك المعايير في كلية التربية بجامعة نجران.

وفي دراسة أجراها كونتريراس وآخرون (Contreras & Others 2012)

"Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process?"

بعنوان **"**إعداد المعلّمين في مكسيكو لإدراجهم في المهنة: ما مدى فعالية هذه العملية؟**"**.

قوّمَ الباحثون فيها تطبيق مناهج إعداد المعلمين المكسيك على عيّنة شملت (813) معلّماً متدرّباً وذلك من خلال التعرّف على مشاعرهم، واتجاهاتهم، واهتماماتهم نحو الإدراج في المهنة، وإحساسهم بكفاءتهم الذاتية في تعليم الطلاب، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون استبانتين عالميتين؛ الأولى مقياس مُراجَع حول التربية الشاملة يخصّ المشاعر والاتجاهات والاهتمامات للطلبة المعلمين، والثانية مقياس التمارين العملية الشاملة لكفاءة المعلّم. وقد أجرى الباحثون مقارنات حول منطقة التدريب، والوقت ضمن البرنامج، ومعرفة سياسة التعليم، والتفاعل مع الناس ومع الصعوبات والخبرات. لقد بيّنت هذه المقارنات أنّ التعليم الخاص للمعلمين المتدربين في السنوات الأخيرة من برنامج الإعداد قد ولّدَ لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المهنة، في حين أنّ معلّمي ماقبل المدرسة كان لديهم اتجاهات أقل إيجابية.

وأجرى الهاجري (2012) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة تضمّنت معايير NCATE، وطُبِّقت على عينة بلغت (65) عضواً. وأشارت النتائج إلى أن تطبيق المعايير (معارف ومهارات وسمات الطالب المعلم) و(الخبرات الميدانية والتربية العملية) و(التنوع) و(مؤهلات أعضاء الهيئة التدريسية وأداؤهم ونموهم) كان بدرجة متوسطة، في حين أنّ تطبيق معياري (التقويم) و(إدارة الكلية ومواردها) كان بدرجة قليلة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في واقع تطبيق المعايير تبعاً لمتغير النوع (الجنس) والدرجة العلمية والقسم العلمي وسنوات الخبرة، واقترحت الدراسة ضرورة إعادة النظر في معايير القبول، ومراعاة مرافق الكلية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة.

كما قام الهسّي (2012) بدراسة هدفَتْ إلى التعرّف على **"**واقع إعداد المعلّم في كليات التربية في

قطاع غزّة بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة".

استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداته استبانة اشتملتْ في صورتها النهائية على (90) معياراً موزّعة على عشرة مجالات، وطُبِّقتْ الدراسة على عيّنة عشوائية طبقية من الطلبة الخرّيجين (المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات (الأزهر، والإسلامية، والأقصى) وبلغت عيّنة الطلبة (546) طالباً وطالبةً، إضافة إلى عيّنة عشوائية من أعضاء الهيئة التعليمية بلغت (50) عضواً. وكشفت نتائج الدراسة أنّ نسبة توافر المعايير في واقع إعداد المعلّم بكليات التربية كانت متقاربة من وجهة نظر العيّنتين.

وفي دراسة أجراها إيميج وآخرون (Imig & Others، 2011)

"Teacher education in the United States of America، 2011"

بعنوان" تدريب المعلّم في الولايات المتحدة الأمريكية 2011"

بيّن الباحثون أنّ إعداد المعلّم في الولايات المتحدة الأمريكية يواجه مستقبلاً مجهولاً، لقد بذلت الحكومة، والمؤسسات الخيرية، وأصحاب المشاريع الاجتماعية، والجمعيات المهنية وغيرها جهوداً غير مسبوقة من أجل إعادة تشكيل المؤسسة التعليمية، كما حاولتْ مؤسسات عديدة تطوير رؤى مختلفة حول تدريب المعلّم من خلال مراعاة تدريب المعلّم في الجامعة والتحديات المتمثّلة بالكلفة، والمركزية، والفعالية، والبناء، والتحضير، والتوجّهات الإيديولوجية.

لقد أوضحت الدراسة أنّ تدريب المعلّم أصبحَ موضوعاً وطنيّاً للنقاش مع مجموعة من النماذج والمخططات البديلة المطروحة من قِبل ممثليها ممّا يجعل من الصعب توقّع النتيجة المحتملة.

وقامت عون (2010) بدراسة بعنوان "دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود".

شملت وثيقة معايير الاعتماد الأمريكية NCATE ستة معايير ينبغي على البرنامج أو المؤسسة تحقيقها بغرض الحصول على الاعتماد وهذه المعايير هي (معارف ومهارات وسمات المرشح (الطالب)، ونظام تقويم الوحدة (الكلية)، والخبرات الميدانية والممارسة الإكلينيكية، والتنوع، ومؤهلات أعضاء الهيئة التعليمية وأداؤهم ونموهم، وإدارة الوحدة ومواردها). استُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والعينة هي المجتمع الأصلي الذي تكوّن من جميع وكيلات أقسام كلية التربية، وأداة الدراسة الاستبانة، ومن نتائج الدراسة أن معيار التنوع كان الأقل توافراً بحسب آراء وكيلات الأقسام.

وفي دراسة أجراها ستراليفن وديمويست (Struyven and De meyst، 2010)

"Competence- Based Teacher Education an Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers› and Students Points of View - Teaching and Teacher Education"

بعنوان "تقييم برامج إعداد المعلّم المعتمد على مدخل الكفايات: متابعة لحالة التطبيق على الأرض في مدينة فلاندرز من وجهة نظر الطلاب والمعلّمين" طُبِّقَ برنامج إعداد المعلّم القائم على الكفايات في عام 1998 في مدينة فلاندرز ببلجيكا. ومنذ ذلك الحين لم يُقوّم هذا البرنامج، لذا كانت الدراسة الحالية من أجل تقويم هذا البرنامج، شملت العينة (218) طالباً معلّماً و(51) محاضراً من ثمانية معاهد، واستخدَمت الدراسة استبانتين لهذا الغرض إحداهما موجّهة للطلاب والأخرى للمحاضِرين، وكانت النتيجة أنّ مدخل برامج الإعداد في ضوء الكفايات أصبح يُطَبّق بنسبة مقبولة، وأنّ هناك بعض الكفايات تُطَبق بشكل واضح في سياسات وممارسات بعض المعاهد (المعلّم بصفته مرشداً أو ملهماً للتعلم، المعلّم بصفته خبيراً في مادته ...)، في حين أنّ هناك كفايات أخرى غائبة أو قليلة الورود (الكفايات المرتبطة بكون المعلّم والأهل شركاء في عملية التعليم وأعضاء فاعلين في المجتمع التربوي ...). وتابع الباحثان تطبيق الكفايات على الأرض وتبيّن ظهور الكفايات بشكل جيد من خلال السياسات وتخطيط البرامج وفي الجوانب النظرية والعملية الخاصة بمكونات المنهاج.

وقام الصافتلي (2009) بدراسة هدفت إلى «قياس جودة نظام إعداد المعلمين في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء التجارب الناجحة ونظام الجودة الشاملة TQM».

استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداته استبانة طُبّقت على عينة شملت (92) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية ضمن قسم معلّم الصّف في كليات التربية بجامعات (دمشق، والبعث، وتشرين، وحلب)، و (1804) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الرابعة قسم معلّم الصّف. وكان من أهم نتائج الدراسة أنّ مدى جودة نظام إعداد المعلّمين في الكليات المدروسة قد تحقق بدرجة متوسط وذلك من وجهة نظر العيّنتين، إضافةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح عينة كلية التربية بجامعة دمشق بخصوص تأثير متغيّر الوظيفة الإدارية في نتائج التقويم.

وفي دراسة أجراها هاريس وساس (Harris and Sass، 2008)

"Teacher Training، Teacher Quality and Student Achievement"

بعنوان " تدريب المعلّم، جودة المعلّم، وإنجاز الطالب"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الأشكال المتنوعة لتعليم وتدريب المعلمين في قدرتهم على تطوير إنجاز الطالب في جامعة فلوريدا الأمريكية. وكان من نتائج الدراسة أنّ هناك شكلين فقط من أشكال تدريب المعلّم يؤثران في معدّل الإنتاجية، الأول: إنّ التطوير المهني للمعلم والمرتكز على المحتوى؛ يرتبط إيجابياً بمعدّل الإنتاج في مادة الرياضيات في المدارس المتوسطة والعليا. والثاني: إنّ المعلمين الأكثر خبرة قد أظهروا فاعلية أكبر في تدريس مادتي الرياضيات والقراءة في المرحلة الابتدائية وفي رياضيات المدرسة المتوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود دليل على أنّ تدريب المعلمين قبل الخدمة أو مدى كفايتهم التدريسية؛ يؤثران في زيادة إنجاز الطالب.

1-9 -تعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

لقد أكّدت الدراسات السابقة على ضرورة تقويم برنامج إعداد المعلّم في ضوء معايير الجودة والاعتماد. واستناداً إلى ذلك فقد توصّلت دراسات (الربيع والعتيبي،2012) و(عون، 2010) إلى توافر بعض المعايير وغياب البعض الآخر في برامج إعداد المعلّم، في حين توصّلت دراسة (الصافتلي، 2009) إلى تحقق جودة نظام إعداد المعلمين في الكليات بدرجة متوسط. أمّا دراسة (Harris and Sass،2008) فقد أشارت إلى أنّ التطوير المهني للمعلّم يرتبط إيجابياً بمعدّل إنتاجه.

إنّ ما تُجمِع عليه هذه الدراسات هو تأكيدها على أهمية توفّر عامل الجودة في إعداد المعلّم. إذ أنه من الأهمية بمكان تبنّي ثقافة الجودة والمعايير في إعداد المعلّم من أجل الوصول إلى المُخرَج التعليمي المطلوب.

تتقاطعُ الدراسةُ الحاليةُ بدرجة كبيرة مع معظم الدراسات السابقة. لقد هدفَ معظمها إلى تقويم برنامج إعداد المعلّم في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي NCATE. حيث تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج معلّم الصّف. ولكنّها تختلف عن الدراسات السابقة بطبيعة معايير التقييم المستخدمة فهي ستُعنى بتقييم برنامج معلّم الصّف في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE. وهي المعايير التي لم يجرِ التطرّق إليها بعد (في حدود علم الباحث) على مستوى الأبحاث المُنجزة في كلية التربية بجامعة دمشق. وقد استفادَ الباحثُ من الدراسات السابقة منهجياً في اختيار منهج البحث وأداته وإجراءات تصميمها وتطبيقها.

10- الإطار العملي للبحث:

10-1 - منهج البحث:

استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ لأنه الملائم «لدراسة أوصاف دقيقة للظاهرات التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصور الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظاهرات في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة» (فان دالين، 1990، ص292).

10-2 - مجتمع البحث وعينته:

تكوّنَ المجتمعُ الأصلي للبحث من المدرّسين والمدرّسات (الذين لم يتأصّلوا بعد والأصلاء) الذين يقومون بالتدريس في برنامج معلم الصف في كلية التربية. وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي لأعضاء الهيئة التدريسية (22) مدرّساً ومدرّسةً.

قام الباحث بانتقاء عينة أعضاء الهيئة التدريسية بالطريقة القصدية، ولكن بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية المتعاونين مع الباحث (18) مدرّساً ومدرّسة من أصل (22). أي بنسبة مئوية (82%) من مجتمع المدرّسين. والجدول الآتي يوضّح تفصيلات المجتمع الأصلي والعيّنة:

الجدول (1) تفصيلات المجتمع الأصلي والعينة لأعضاء الهيئة التدريسية

الجامعة	الكلية	مجتمع المدرّسين			حجم العينة			النسبة المئوية
		العدد الكلي	ذكور	إناث	العدد الكلي	ذكور	إناث	
دمشق	التربية	22	8	14	18	8	10	82%

10-3 - أداة البحث:

قامَ الباحثُ ببناء مقياس لتقييم برنامج معلم الصف في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك بعد مراجعته لمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث، ولا سيما دراسات العتيبي والربيع (2012) وعون (2010) والصافتلي (2009).

تكونت استبانة أعضاء الهيئة التدريسية من قسمين: تضمّن أولهما متغيرات البحث الخاصة بعضو الهيئة التدريسية، وتضمّن الثاني معايير المجلس الوطني الأمريكي والبالغ عددها ستة معايير. وقد تفرّع

عن المعيارين الأول والسادس محوران لكل معيار والتي بدورها تم تحويلها إلى بنود خاصة ببرنامج معلم الصف المراد تقويمه. كان العدد الإجمالي للبنود الخاصة بالمعيار الأول (38) بنداً، وبالمعيار الثاني (16) بنداً، وبالمعيار الثالث (16) بنداً، وبالمعيار الرابع (20) بنداً. وبالمعيار الخامس (24) بنداً، وبالمعيار السادس (29) بنداً. وبهذا يكون العدد الإجمالي لبنود المقياس (143) بنداً.

وقد اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي (محقق بدرجة عالية، محقق، بلا رأي، غير محقق، غير محقق إطلاقاً)، ويقابله بالأرقام على الترتيب (1،2،3،4،5). وقد مثّل الرقم (5) العلامة العليا للبند، والرقم (1) العلامة الدنيا للبند.

3-10 - 1 - صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى (التمثيلي، أوالمنطقي) لأداة البحث من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المدرّسين في كلية التربية بجامعة دمشق ومن مختلف الأقسام العلمية بقصد الإفادة من خبراتهم وملاحظاتهم في تطوير وتعديل الصورة الأولية لمقياس التقييم، وبناءً على ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، ويكون بذلك قد تحقّقَ من الصدق التمثيلي للمقياس.

كما لجأَ الباحث إلى التأكد من الصدق البنيوي للمقياس حيث أنه"لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الصدق البنيوي هو مفهوم شامل يتضمّن أنواع الصدق كافة، ولعلّ الميزة الأهم لهذا النوع من الصدق أنّه لا ينحصر بالتأكد مما أراد واضعه أن يقيسه؛ مما يتطلّب اللجوء إلى الوسائل التجريبية والإحصائية" (ميخائيل، 2006، ص ص 265-266). وذلك من خلال تقنين المقياس؛ ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس (الفقرات) نوجد معاملات الارتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلي للفقرات (بركات، 2007، ص177). ولأجل ذلك استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون؛ وذلك باستخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس (معايير التقييم) فيما بينها فتراوحت قيم معاملات الارتباط للعيّنة ما بين (0.15 و 0.96)، أما معاملات الارتباط بين كل معيار والمقياس ككل فتراوحت بين (0.44 و0.88). كما لاحظ الباحث أن معظم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند أحد مستويي الدلالة (0.01) و (0.05).

وبشكلٍ عام يمكن القول أنّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين معايير التقييم في المقياس يتراوح مابين قوي إلى متوسط القوة بين المعايير والمقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس في قياس ما وُضِعَ لأجله.

2-13 - ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة الثبات بالإعادة وقد بلغت قيمة معامل ارتباط

بيرسون (**.98) وهي قيمة تدل على أنّ هناك ترابطاً إيجابياً عالياً بين مجموعتي الدرجات؛ كما قام بحساب الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ Cronbach Alpha، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS فوجده يساوي (0.97).

ومما يُلاحظُ في هذه النتائج الإحصائية أن الصلة وثيقة بين الصدق والثبات في المقياس، ونستنتج من ذلك أنّ مقياس التقييم قد حقّق الشروط السيكومترية للمقياس الجيد، وأنه صالح للتطبيق من أجل تحقيق الهدف المطلوب.

بعد الانتهاء من ضبط الخصائص السيكومترية لأداة البحث قام الباحث بتطبيقها على عيّنة البحث، بعد ذلك قام الباحث بحساب المتوسط المرجّح (الترجيح أو التوزين)، وفق القانون الآتي:

(عدد مستويات ليكرت في الاستبانة -1) / عدد المستويات (أبو يونس، 2012، ص3). وهنا

(عدد مستويات ليكرت =5). عندها يكون متوسط الترجيح هو

0.8 = 5 ÷ (1-5)

الجدول (2) قيمة متوسط الترجيح والدرجة المناسبة له.

قيمة متوسط الترجيح	الدرجة
1–1.8	غير محققة
1.81–2.60	منخفضة
2.61–3.40	متوسطة
3.41–4.20	عالية
4.21–5	عالية جداً

بعد تطبيق المقياس وتفريغه باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS قام الباحث بمعالجة البيانات الإحصائية لاستخلاص المعلومات المطلوبة، ثم عرض نتائج سؤالي البحث.

3-10 -نتيجة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصّه: " ما درجة تلبية برنامج معلّم الصفّ في كلية التربية بجامعة دمشق لمتطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟ "عرض الباحث جدولاً يبيّن التقدير الكلي للمعايير كلها.

جدول (3) درجة تلبية البرنامج لمتطلبات معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

م	معايير NCATE	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المعيار الأول: معارف ومهارات وسمات الطالب المعلم.	2.75	0.81	متوسطة
2	المعيار الثاني: نظام تقويم برنامج معلم الصف.	2.83	0.882	متوسطة
3	المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسة العملية.	3.3	0.86	متوسطة
4	المعيار الرابع: التنوع.	3.7	0.89	عالية
5	المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء الهيئة التدريسية وأداؤهم ونموهم.	3.4	0.81	متوسطة
6	المعيار السادس: إدارة الكلية ومواردها.	2.67	0.96	متوسطة
	التقدير الكلي للمعايير	3.10	0.86	متوسطة

نلاحظ من الجدول (3) أنّ:

- المعيار الأول قد تحقق بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي والربيع (2012) في جانب تحقق المعيار الأول بدرجة كبيرة.
- المعيار الثاني قد تحقق بدرجة متوسطة. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي والربيع (2012) في أنّ معيار نظام تقويم البرنامج (الوحدة) قد تحقق بدرجة عالية في كلية التربية بجامعة نجران.
- المعيار الثالث قد تحقق بدرجة متوسطة.
- المعيار الرابع قد تحقق بدرجة عالية. وتختلف النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة عون (2010) في أنّ معيار التنوع كان الأقل توافراً من وجهة نظر وكلاء الأقسام العلمية في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود.
- المعيار الخامس قد تحقق بدرجة متوسطة.
- المعيار السادس قد تحقق بدرجة متوسطة في كلية التربية.
- برنامج معلم الصف قد لبّى متطلبات معايير NCATE بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

4-10 - نتيجة السؤال الثاني

ما الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عيّنة البحث لدرجة تلبية برنامج معلّم الصفّ في كلية التربية بجامعة دمشق لمتطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE تبعاً لمتغيرات (الخبرة التدريسية والمرتبة العلمية) بالنسبة لكل معيار على حدة وبالنسبة للمعايير ككل؟

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث باختبار الفرضيات الرئيسة وطبّق اختبار (تحليل التباين الأحادي)، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (4) النتائج الوصفية لاختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرضيات الرئيسة

م	المتغيرات المدروسة	الفئات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدد سنوات الخبرة التدريسية	من 1-5 سنوات	12	439.40	41.753
		من 6 - 10 سنوات	11	458.40	83.972
		أكثر من عشر سنوات	11	433.38	55.523
2	المرتبة العلمية	مدرّس	19	454.30	66.473
		أستاذ مساعد	8	442.33	69.010
		أستاذ	7	417.20	34.824

الجدول (5) النتائج التحليلية لاختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرضيات الرئيسة

م	المتغيرات المدروسة	قيمة F	مستوى الدلالة	دلالة الفروق الإحصائية
1	عدد سنوات الخبرة التدريسية	.261	.774	لا توجد فروق دالة إحصائياً
2	المرتبة العلمية	.636	.543	لا توجد فروق دالة إحصائياً

يبيّن الجدول (5) أنّ:

1. قيمة مستوى الدلالة لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (.774)، وهي أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية التي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر معايير NCATE في برنامج إعداد المعلم بالنسبة لكل معيار وفي الدرجة الكلية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية".
2. قيمة مستوى الدلالة لمتغير المرتبة العلمية (.543)، وهي أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية

(0.05)، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية التي نصها « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق حول مدى توفر معايير NCATE في برنامج إعداد المعلم بالنسبة لكل معيار وفي الدرجة الكلية تعزى إلى متغير المرتبة العلمية .

10-4 - 1 -اختبار الفرضيات الفرعية:

لاختبار الفرضيات الفرعية طبّق الباحث اختبارَي (ت وَتحليل التباين الأحادي)، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (6) النتائج التحليلية لاختبار (تحليل التباين الأحادي) للفرضيات الفرعية

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة F	فرضيات البحث
الفرضية الرئيسة الأولى			
الفرضية الفرعية الأولى	.109	.897	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الثانية	.882	.434	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الثالثة	.016	.984	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الرابعة	.446	.649	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الخامسة	.529	.600	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية السادسة	2.605	.107	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الرئيسة الثانية			
الفرضية الفرعية الأولى	1.357	.287	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الثانية	1.012	.387	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الثالثة	.287	.755	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الرابعة	1.150	.343	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية الخامسة	1.162	.340	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الفرضية الفرعية السادسة	.674	.524	لا توجد فروق دالة إحصائياً

يبيّن الجدول (6) أنّ:

1. قيمة مستوى الدلالة لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية بالنسبة لجميع الفرضيات الفرعية أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية بالنسبة للمعايير الستة التي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

2. قيمة مستوى الدلالة لمتغير المرتبة العلمية بالنسبة لجميع الفرضيات الفرعية أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، ولذلك نقبل الفرضية الصفرية بالنسبة للمعايير الستة التي تعزى إلى متغير المرتبة العلمية.

10-4 - 2 -تأثير المتغيرات المستقلة المدروسة في درجة تلبية برنامج معلم الصف لمتطلبات معايير NCATE:

توصّل الباحث من خلال عرضه لنتائج اختبار الفرضيات الرئيسة إلى مايأتي:

- لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على نتائج تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الهاجري (2012) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.
- لا يوجد تأثير لمتغير المرتبة العلمية على نتائج تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الهاجري (2012) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

كما توصّل الباحث من خلال عرضه لنتائج اختبار الفرضيات الفرعية إلى جملة من النقاط هي كالآتي:

لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على نتائج تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية وبالنسبة لجميع المعايير.

لا يوجد تأثير لمتغير المرتبة العلمية على نتائج تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

11- مقترحات وتوصيات البحث:

انطلاقاً من النتائج التي توصّل إليها الباحث فإنه يقدّم المقترحات الآتية:

1. توصيف نظام الدراسة والمقررات في البرنامج وإعلانه بشكل واضح في لوحة الإعلانات في الكلية بما يضمن اطلاع الطلبة المعلمين عليه.
2. توصيف نظام التقويم في البرنامج وإعلانه للطلبة المنتسبين، بما يضمن تكوين تصوّر جيد لديهم

حـول آليـة التقويـم ومراحلـه الزمنيـة.

3. تضمين محتوى المقررات معارف حول خصائص ومتطلبات النمو للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
4. تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم لدى الطلبة المنتسبين وذلك من خلال تقديم الحوافز المادية المناسبة للمتعلّمين المتخرّجين (رفع نسبة تعويض العمل التعليمي) بما يكفل تقديم أداء تعليمي أفضل.

5. تفعيل مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج التربية العملية لتمكين الطلبة المعلمين من الاندماج الجيد في الميدان المهني التعليمي.
6. توفير مرافق خدمية ملائمة فنياً وصحياً للطلبة المعلمين في البرنامج.
7. إشراك الطلبة المعلمين في إعداد البرامج الدراسية ضمن البرنامج.
8. إشراك الطلبة المعلمين في تقييم البرامج الدراسية ضمن البرنامج.
9. توفير مكتبة علمية غنية مناسبة فنياً تتوافق مع أعداد الطلبة المنتسبين للبرنامج، وتقديم خدمة موقع المكتبة الإلكترونية على الشابكة بما يتيح أقصى استفادة ممكنة من قبل الطلبة المنتسبين.
10. توفير تقنيات تعليمية حديثة للطلبة المنتسبين بما يوفر بيئة تعليمية نشطة ضمن البرنامج.
11. إلزام الطلبة المعلمين بحضور المحاضرات النظرية وتحقيق نسبة حضور لا تقل عن 80% وذلك لتقليل نسبة الفاقد من المعارف والخبرات المطلوبة في عملهم التعليمي.
12. تبنّي المقياس المُستخدم في البحث كأداة لتقييم برنامج معلم الصف في كليات التربية في الجامعات السورية الأخرى.

12- المراجع:

المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، ماهر. (2014). «تقويم أداء معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لبرنامج معلم الصف (م م أ و) دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الأمير، عبد الله علي محمد. (2008).«تقويم برنامج إعداد معلّم الرياضيات لكلية التربية» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- بركات، نافذ محمد. (2007). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، الجامعة الإسلامية، قسم الاقتصاد والإحصاء التطبيقي.

- حامد، دينا علي. (2007). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، دراسة تطبيقية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- الشيخ حمود، محمد ورحمة، أنطون وعودة، أحمد. (2011). دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الصافتلي، بسام محمود. (2009). قياس جودة نظام إعداد المعلمين في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء التجارب الناجحة ونظام الجودة الشاملة TQM، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- العتيبي، منصور نايف ماشع والربيع، علي أحمد حسن. (2012)."تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE"المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (9) تشرين الأول 2012.
- عون، وفاء. (2010). "دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود"ندوة التعليم العالي للفتاة..الأبعاد والتطلعات 6-4 /1/ 2010 ، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- فان دالين، ديوبولد ب. (1990).مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط4). ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- كنعان، أحمد. (2006)."تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية"مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (3+2).
- كنعان، أحمد. (2007). "رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي" بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات المقرر عقده في دبي في الفترة من 19-17 نيسان،2007.
- ميخائيل، أمطانيوس. (2006).القياس والتقويم في التربية الحديثة، كلية التربية بجامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- الهاجري،عهود. (2012). "واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت"،

رسـالة ماجسـتير، كليـة التربيـة، جامعـة الكويـت.

– الهسّـي، جمـال حمـدان إسـماعيل. (2012)."واقـع إعـداد المعلّـم فـي كليـات التربيـة بجامعـات قطـاع غـزّة فـي ضـوء معاييـر الجـودة الشـاملة" رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، غـزّة، فلسطين .

المراجع باللغة الإنكليزية:

– Contreras، Silvia Romero and Cedillo، Ismael Garcia and Forlin، Chris and Lomeli-Hernandez، Karla Abril. (2012)." Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process?" Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy، Volume 39، Issue 5، 2013، pages 509-522.

– Harris، Douglas N and Sass، Tim R. (2008). "Teacher Training، Teacher Quality and Student Achievement" Department of Educational Policy Studies، University Of Wisconsin- Madison 213 Building Madison، WI 53706، Version: March 12، 2008.

– Imig، David& Wiseman، Donna& Imig، Scott. (2011). "Teacher education in the United States of America، 2011 "Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy، Volume 37، Issue 4، pages 399-408.

– Struyven، Katrien، De Meyst، Marijke. (2010). "Competence- Based Teacher Education An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students Points of View - Teaching and Teacher Education" An International Journal of Research and Studies، v26 n8 p1495-1510، Nov.