مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة الحادية عشرة – العدد الثالث والثلاثون –يناير ٢٠٢٣ ج٢)

https://foej.journals.ekb.eg

j_foea@aru.edu.eg

قائمة هيئة تحرير مجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــم	الدرجة والتخصص	الصفة
أولاً - الهيئة الإدارية للتحرير (مجلس الإدارة)			
١	أ.د. السيد كامل الشربيني	أستاذ الصحة النفسية	عميد الكلية - رئيس مجلس الإدارة
٢	أ.د. محمود علي السيد	أستاذ. علم النفس التربوي	وكيل الكلية للدراسات العليا - نائب رئيس مجلس الإدارة
٣	أ.د. زكريا محمد هيبة	أستاذ تربية الطفل بقسم أصول التربية	وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب - عضو مجلس الإدارة
٤	أ.د. إبراهيم محمد عبد الله	أستاذ تربويات الرياضيات بقسم المناهج وطرق التدريس	وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع - عضو مجلس الإدارة
٥	أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	أستاذ أصول التربية	أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي – عضو مجلس الإدارة
ثانياً- الهيئة الفنية (الفريق التنفيذي) للتحرير			
٦	أ.د. محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس التحرير (رئيس الفريق التنفيذي)
٧	د. كمال طاهر موسى	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الطباعة والنشر والتدقيق اللغوي
٨	د. محمد علام طلبة	أستاذ مساعد (مشارك)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر
٩	د. ضياء أبو عاصي	مدرس (أستاذ	عضو هيئة تحرير – مسؤول

	فيصل	مساعد)– بقسم الصحة النفسية	متابعة الأمور المالية
١٠	د. نانسي عمر جعفر	مدرس (أستاذ مساعد)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الاتصال والعلاقات الخارجية
	ثالثاً- الهيئة الفنية (المعاونة) للفريق التنفيذي للتحرير		
١١	م.م. أحمد محمد حسن سالم	مدرس مساعد تكنولوجيا تعليم	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٢	م.م. ناصر أحمد عابدين مهران	مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر – تجهيز العدد للنشر
١٣	أ. أسماء محمد الشاعر	أخصائي علاقات علمية وثقافية – باحثة دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إداري ومسؤول التواصل مع الباحثين
١٤	أ. أحمد مسعد العسال	أخصائي تعليم – باحث دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٥	أ.محمد عربي	مدير سفارة المعرفة بالجامعة	عضو هيئة تحرير – المسؤول المالي
	رابعاً - أعضاء هيئة التحرير من الخارج		
١٦	أ.د عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة أسيوط
١٧	أ.د مايسة فاضل أبو مسلم أحمد	أستاذ علم النفس التربوي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

قائمة الهيئة الاستشارية الدولية لمجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــــــــم	التخصص	مكان العمل وأهم المهام الأكاديمية والإدارية	
١	أ.د إبراهيم احمد غنيم ضيف	أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي	جامعة قناة السويس- مصر	نائب رئيس جامعة قناة السويس، وزير التربية والتعليم الأسبق - المستشار السابق للتخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية التابعة لجامعة الدول العربية.
٢	أ.د إمام مصطفى سيد محمد	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة أسيوط مصر	- رئيس قسم علم النفس التربوي، ووكيل كلية التربية بأسيوط (سابقاً) - مدير مركز اكتشاف الاطفال الموهوبين بجامعة اسيوط – - المستشار العلمي للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع بجامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.
٣	أ.د بيومي محمد ضحاوي	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	جامعة قناة السويس - مصر	وكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة " سابقاً" - مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في الإدارة التعليمية والتربية المقارنة – المجلس الأعلى للجامعات. مراجع معتمد لدى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٤	أ.د حسن سيد حسن شحاته	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عين شمس مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً – مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة تخصص المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
٥	أ.د رضا السيد محمود حجازي	أستاذ باحث في المناهج وطرق تدريس العلوم	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي - مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين – وكيل أول وزارة التربية والتعليم- رئيس قطاع التعليم. نائب وزير التربية والتعليم لشؤون المعلمين " حالياً "
٦	أ.د رضا مسعد ابو عصر	أستاذ المناهج وطرق تدريس	جامعة دمياط مصر	وكيل أول وزارة التربية والتعليم " سابقاً " - أمين اللجنة العلمية لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين للمناهج وطرق

		الرياضيات		التدريس–رئيس الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات" حالياً"
٧	أ.د رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة بنها مصر	عميد كلية التربية النوعية ببنها-مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " - مدير المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي" حالياً"
٨	أ.د سعيد عبد الله رفاعي لافي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة العريش مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بالعريش- نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث – قائم " حالياً" بأعمال رئيس جامعة العريش.
٩	أ.د سعيد عبده نافع	أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	جامعة الإسكندرية - مصر	نائب رئيس جامعة الإسكندرية، ورئيس جامعة دمنهور الأسبق – خبير التخطيط الاستراتيجي وإعداد التقارير السنوية بالجامعات السعودية.
١٠	أ.د عبد التواب عبد اللاه دسوقي	أستاذ اجتماعيات التربية	جامعة أسيوط مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة أسيوط – مدير مركز تطوير التعليم الجامعي، والمشرف على فرع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – أمين لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١١	أ.د عبد اللطيف حسين حيدر	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة صنعاء اليمن	منسق الاعتماد الأكاديمي، وعميد كلية التربية – جامعة الإمارات " سابقاً" – وزير التربية والتعليم باليمن " سابقاً" – خبير الجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج
١٢	أ.د عنتر صلحي عبد اللاه طليبة	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة جنوب الوادي - مصر	منسق برنامج تطوير كليات التربية FOER التابع لمشروع تطوير التعليم ERP ، واستشاري التنمية المهنية والمؤسسية POD التابع لمشروع تطوير التعليم ERP (سابقاً). أستاذ زائر بكلية الإنسانيات، بجامعة كالرتون بكندا ٢٠٢٠

١٣	أ.د عوشة احمد المهيري	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الامارات الإمارات	رئيس قسم التربية الخاصة – مساعد عميد كلية التربية بجامعة الإمارات لشؤون الطلبة.
١٤	أ.د الغريب زاهر إسماعيل	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة المنصورة مصر	- مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم . - رئيس مجلس إدارة الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الالكتروني-مدير أمانة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ، ومدير مديرية التربية بمنظمة الإيسيسكو " سابقاً "
١٥	أ.د ماهر اسماعيل صبري	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة بنها مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم " السابق بكلية التربية – جامعة بنها" - رئيس مجلس إدارة رابطة التربويين العرب
١٦	أ.د محمد ابراهيم الدسوقي	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة حلوان مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " – رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي
١٧	أ.د محمد عبد الظاهر الطيب	أستاذ علم النفس الكلينيكى والعلاج نفسي	جامعة طنطا مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة طنطا- خبير بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، وبقطاع كليات التربية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١٨	أ.د محمد الشيخ حمود	أستاذ الصحة النفسية	جامعة دمشق - سوريا	خريج جامعة لايبزيغ - ألمانيا –رئيس قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية وعميد لكلية التربية جامعة دمشق – سوريا- "سابقاً" – عضو الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي ACA – رئيس التحرير " السابق" لمجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.
١٩	أ.د مصطفى بن أحمد الحكيم	أستاذ الأصول الدينية للتربية . التربية الأسرية	وزارة التربية الوطنية - المغرب	-خبير تربوي بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب - رئيس مجلس إدارة المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية- بريطانيا

٢٠	أ.د مني محمد ابراهيم غنايم	أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم	جامعة المنصورة - مصر	العميد السابق لكلية الآداب بدمياط- مدير مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة المنصورة – مقرر اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في أصول التربية والتخطيط التربوي
٢١	أ.د ناصر أحمد الخوالده	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية	الجامعة الأردنية – الأردن	عميد كلية الدراسات الإنسانية التربوية بعمان– نائب ثم رئيس جامعة العلوم الإسلامية العالمية " سابقاً" – خريج جامعة نبراسكا – بريطانيا.
٢٢	أ.د نياف بن رشيد الجابري	أستاذ اقتصاديات التعليم وسياسته	جامعة طيبة - السعودية	عميد كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة" سابقاً" – المشرف العام على البحوث والبيانات بهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة – وكيل وزارة التعليم بالسعودية" سابقاً".
٢٣	أ.د يوسف الحسيني الإمام	أستاذ تربويات الرياضيات	جامعة طنطا مصر	الوكيل السابق للدراسات العليا والبحوث بجامعة طنطا – عضو فريق الاعتماد الأكاديمي لكلية التربية بجامعة الإمارات " سابقاً " -

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث – عبر موقع المجلة ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٤، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يتم فور وصول البحث مراجعة مدى مطابقته من حيث الشكل لبنط وحجم الخط ، والتنسيق ، والحجم وفقاً لقالب النشر المعتمد للمجلة ، علماً بأنه يتم تقدير الحجم وفقاً لهذا القالب ، ومن ثم تقدير رسوم تحكيمه ونشره.

٥. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة **وفقاً لقالب المجلة**. (الزيادة برسوم إضافية). ويتم تقدير عدد الصفحات بمعرفة هيئة التحرير قبل البدء في إجراءات التحكيم

٦. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٧. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث ، والالتزام في ذلك بضوابط رفع البحث على الموقع.

٨. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٩. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر، أو لم يُقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٠. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشتمل على ملخص البحث في أي من اللغتين ، وعلى الكلمات المفتاحية له.

١١. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر. وإرساله مع إيصال السداد ، أو صورة الحوالة البريدية أو البنكية عبر إيميل المجلة J_foea@Aru.edu.eg قبل البدء في إجراءات التحكيم

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

١٤. في حالة قبول البحث يتم رفعه على موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ضمن العدد المحدد له من قبل هيئة التحرير ، ويُرسل للباحث نسخة بي دي أف من العدد ، وكذلك نسخة بي دي أف من البحث (مستلة).

١٥. يمكن – في حالة الحاجة – توفير نسخة ورقية من العدد ، ومن المستلات مقابل رسوم تكلفة الطباعة ، ورسوم البريد في حالة إرسالها بريدياً داخل مصر أو خارجها.

١٦.يجدر بالباحثين (بعد إرسال بحوثهم ، وحتى يتم النشر) المتابعة المستمرة لكل من:

–موقع المجلة المربوط ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

–وبريده الالكتروني الشخصي لمتابعة خط سير البحث عبر رسائل تصله تباعاً من إيميل المجلة الرسمي على موقع الجامعة J_foea@Aru.edu.eg

١٧. جميع إجراءات تلقي البحث، وتحكيمه، وتعديله، وقبوله للنشر، ونشره ؛ تتم عبر موقع المجلة ، وإيميلها الرسمي، ولا يُعتد بأي تواصل بأية وسيلة أخرى غير هاتين الوسيلتين الالكترونيتين.

محتويات العدد (الثالث والثلاثون)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
	بحوث العدد		
١	**فاعلية المسرح التفاعلي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** **إعداد** د/ علاء أحمد محمد المليجي أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية – جامعة المنوفية		
٢	**قلق الموت فى ظل جائحة كورونا لدى الطالبات الموهوبات أكاديمياً بجامعة السويس** **دراسة (مستعرضة-كلينيكية)** **إعداد** د/ احمد سعيد زيدان أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة السويس		
٣	**فعالية برنامج قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة** **إعداد** د. منير سليمان حسن أستاذ مساعدبالجامعة الإسلامية بغزة– فلسطين أ. أسماء محمود ثابت مدرسة بوكالة الغوث الدولية بغزة – فلسطين		
٤	**فاعلية برنامج سكامبر SCAMPER في تنمية مهارات التحليل الإبداعي للنصوص الأدبية والتخيل لدي طلاب المرحلة الثانوية**		

	إعداد **د/ إيناس علي عبد السميع الحملي** **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**
٥	**الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوي الطموح المهني لدي معلمي التربية الخاصة بمحافظة الاسماعيلية** **إعداد** **د/ شيرين حلمي محمد فراج** **مدرس التربية الخاصة** **كلية التربية – جامعة قناة السويس**
٦	**اليقظة العقلية و علاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة** **إعداد** **أ.د / حسين حسن طاحون** **أستاذ علم النفس التربوي** **كلية التربية – جامعة عين شمس** **أ.د / نبيلة عبد الرؤوف شُراب** **أستاذ و رئيس قسم علم النفس التربوي** **كلية التربية – جامعة العريش** **الباحثة/ فاطمة محمد البشير محمد حجازي** **مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي** **كلية التربية– جامعة العريش**
٧	**دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية بالعريش** **إعداد** **أ.د. عبد الصمد مصطفي سالم** **أستاذ الأنثروبولوجيا المتفرغ** **كلية الآداب – جامعة العريش** **د. أحمد فاروق الزميتي**

أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/سالي عطية محمد عبد العال	
أنماط التنشئة الاجتماعية المضطربة كمنبهات للعنف لدى عينة من أطفال البدو بمرحلة التعليم الاساسي بمحافظة شمال سيناء **إعداد** أ.د. عبد الحميد محمد علي أستاذ الصحة النفسية المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش د. سوسن علوي موسى مدرس الصحة النفسية كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ سكينة سعد السيد حبلص	٨
أثر استخدام استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R في تنمية الوعي القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية **إعداد** أ.د. نبيلة عبد الرؤوف شراب أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة العريش د. محمد اسماعيل البريدي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ نها محمد عبدالقادر محمد بحيرى	٩
رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة مدارس الدمج لذوي الإحتياجات الخاصة بمصر **إعداد** د. أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط	١٠

	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية المساعد كلية التربية – جامعة العريش د. أمل محسوب زناتى مدرس الإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ عفاف عبد الرازق عبيد هلال
١١	**الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي** **إعداد** أ.د / حسين حسن طاحون أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة عين شمس أ.د / نبيلة عبد الرؤوف شُراب أستاذ و رئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ فاطمة محمد البشير محمد حجازي مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي كلية التربية– جامعة العريش

تقديم
التعليم والشراكة المجتمعية،
ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله
في الجمهورية الجديدة

بقلم: هيئة التحرير

نظمت لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات مؤتمرها القومي الأول تحت عنوان التعليم والشراكة المجتمعية، ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة، وذلك يومي السبت ،والأحد الموافقين: ٣، ٤/ ١٢ / ٢٠٢٢م بقاعة المؤتمرات بـنادي حرس الحدود،الزمالك ،القاهرة

ولما كانت لجنة قطاع الدراسات التربوية من اللجان المنبثقة عن المجلس الأعلى للجامعات المصرية، ومعنية مثل غيرها من اللجان بتقديم المشورة والدعم العلمي والتعليمي والتربوي لتصلح من شأن إعداد المعلم وتأهيله لمجتمع المعرفة وإنتاجها وتخزينها وتوزيعها وتسويقها .ويأتي – في إطار مهام اللجنة – العمل على تطوير التعليم والوقوف على مشكلاته وكيفية المساهمة في حلها وتعمل اللجنة – أيضًا – على تطوير مؤسسات إعداد المعلم، وتأهليه وتقديم الخبرات العلمية والفنية اللازمة لكليات إعداد المعلم ، لذا جاء هذا المؤتمر لدعوة المجتمع المصري كله بكل قطاعاته للنظر في التعليم، واحتياجاته والنظر في حال مؤسساتنا التعليمية، وما تحتاجه من إصلاح وتطوير.

ولقد تحددت أهداف المؤتمر فيما يلي:

١. توجيه نظر المجتمع للمساهمة بكل قطاعاته وأفراده في ضرورة وحتمية النظر للتعليم كمدخل طبيعي لتقدم كل قطاعات المجتمع الأخري .
٢. دراسة وتحديد مشكلات التعليم المصري، ودور قطاعات المجتمع في المساهمة في حلها.

٣. اقتراح آليات وتصورات لمواجهة المشكلات التي تواجه المجتمع من خلال التعليم ومناهجه وبرامجه.

٤. رفع المستوى المهني والعلمي للمعلم والقائمين على العملية التعليمية في مؤسساتنا التعليمية.

٥. توجيه النظر إلى حتمية تطوير التعليم (تطوير المناهج والبرامج، وتطوير اللوائح، وتطوير برامج الإعداد للمعلمين، وتطوير برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة، وتطوير كل عناصر العملية التعليمية، والبنية التحتية، والإمكانات المعملية، والاتاحة التعليمية

وتحددت محاور المؤتمر في ثلاثة محاور عن : المجتمع والتعليم: ، و مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله:، والشراكة الفاعلة بين كليات التربية، ووزارة التربية والتعليم: مديرياتها، ومدارسها.

وقد رأت هيئة تحرير المجلة – أن أوراق العمل والبحوث التي تلقاها المؤتمر، وتم تدقيقها من خلال لجنة علمية عالية المستوى ، ثم تم تحكيمها وفقاً لمعايير تماثل معايير التحكيم المعتمدة لدى المجلة ، وتم تعديلها ، وعرضها بالمؤتمر، وتنقيحها وفقاً لما ورد بشأن كل منها من تعقيبات ومناقشات – رأت هيئة التحرير أنها جديرة بالنشر فيها.

وقد حظيت المجلة بموافقة لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات على نشر أوراق العمل والبحوث التي تم قبولها في مؤتمرها القومي الأول.

وخصصت هيئة تحرير المجلة هذا العدد الخاص لهذا الإنتاج العلمي التربوي المتميز ، مخ خالص الشكر للجنة القطاع رئيساً ، وأميناً ، وخبراء ، وعمداء على تفضلهم بهذا ؛ تقديراً منهم لمجلة كلية التربية بجامعة العريش

والله الموفق

هيئة التحرير

بحوث ودراسات محكمة

البحث الثالث

فعالية برنامج قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة

إعداد

د. منير سليمان حسن

أستاذ مساعدبالجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين

أ. أسماء محمود ثابت

مدرسة بوكالة الغوث الدولية بغزة - فلسطين

فعالية برنامج قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة

إعداد

د. منير سليمان حسن
أستاذ مساعدبالجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين

أ. أسماء محمود ثابت
مدرسة بوكالة الغوث الدولية بغزة - فلسطين

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على توظيف التقويم البديل في مبحث اللغة العربية في تنمية المهارات الحياتية لطالبات الصف الرابع الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، ولتحقيق أهداف البحث بُنيت ثلاث أدوات للبحث، وهي اختبار حل المشكلات قائم على مواقف حياتية حقيقية، وكذلك بطاقة ملاحظة لمهارة الاتصال والتواصل، ومقياس لمهارة الوعي الذاتي. ولذا وظف المَنهج شبه التجريبي؛ حيث اعتمَد على التصميم ذو المجموعتين ، وقد جاءت النتائج مؤكدةً فعالية البرنامج القائم على توظيف التقويم البديل، في تنمية (حل المشكلات، والاتصال والتواصل، والوعي الذاتي) كمهارات حياتية ،وقد ثبت وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في كل من (اختبار حل المُشكلات، وبطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل، ومقياس الوعي الذاتي)، وفي ضوء نتائج البحث فقد أُوصيَ بضرورة تنمية هذه المهارات المتعددة في مختلف المقررات لا سيما الدنيا منها وذلك من خلال توظيف برامج واستراتيجيات وبيئات تعلم تعتمد على التقويم البديل.

كلمات مفتاحية: (بَرْنَامَجٌ قَائِمٌ عَلَى اَلتَّقْوِيمِ اَلْبَدِيلِ، اَلْمَهَارَاتُ اَلْحَيَاتِيَّةُ، اَلصَّفُّ اَلرَّابِعُ اَلْأَسَاسِيُّ).

The effectiveness of a program based on alternative assessment in teaching Arabic to develop life skills among fourth-grade students in Gaza

Abstract:

The aim of the current research is to determine the effectiveness of a program based on the employment of alternative assessment in the Arabic language subject in developing the life skills of fourth-grade students in UNRWA schools in the Gaza Strip. As well as a note card for the skill of communication and communication, and a measure of the skill of self-awareness. The researchers used the semi-experimental method. Because it is most appropriate to achieve the objectives of the current research, as it relied on the design of two groups, an experimental control, and the results confirmed the effectiveness of the program based on the employment of the proposed alternative assessment for the development of life skills, which include (problem solving, communication and communication, and self-awareness) among a sample of female students. Fourth, with statistically significant differences between the control and experimental groups in favor of the experimental group in each of (problem-solving test, communication skill observation card, and self-awareness scale), and in light of the research results, it was recommended that the need to develop multiple life skills in different educational stages, especially The minimum of them, through the employment of programs, strategies and learning environments based on alternative assessment.

Keywords: (a program based on alternative assessment, life skills, fourth-grade students).

مقدمة

يُعدُّ بناء الإنسان وتنمية قدراته المختلفة من الأهداف الهامة في المنظومة التربوية في جميع دول العالم، إذ يُقاس مقدار تقدم الأمم ورقيها بمدى قدرتها على تنمية عقول أبنائها واستثمارها على النحو الذي يمكنها من التفاعل الإيجابي البنّاء مع متطلبات هذا العصر المتسارعة، ومدى توفيرها لتعليم فعّال ذي كفاءة عالية يجعل المتعلم قادر على مجابهة المشكلات والعقبات في طريقه سواء في المجالات الحياتية أو الأكاديمية ، فالطلبة ليسوا بحاجة إلى حفظ الكثير من المعلومات، وإنما يحتاجون إلى قدرة عالية على التفكير وحل المشكلات والاستفادة من المعلومات وتوظيفها في مواقف حقيقية واقعية.

وكما هو معلوم فإن التربية والتعليم هما الأساس الذي يُعتمد عليه في تنمية العقول وإعداد الفرد للتكيف مع متطلبات العصر الجديد فمن خلالهما يتم إعداد الإنسان القادر على مجابهة التحديات ومجابهتها، والتغلب على المصاعب التي تعترض طريقه بصورة علمية سليمة. وقد بيّن أبو موسى (٢٠٠٨م، ص٣) ذلك بقوله: " إن العملية التربوية أساس التحول وهي في صلب التحدي ، ومن واجباتها إعداد فرد قادر على فهم متطلبات العصر".

ولا يخفى على أي تربوي أن المنظومة التربوية والتعليمية يجب أن تهتم بتجهيز متعلمٍ ملمٍ بالمعرفة العلمية وكذلك إكسابه المهارات الحياتية وتنميتها لديهم، فلا يمكن الاهتمام بالمعرفة العلمية وإغفال المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين لكي يتمكن من التعامل مع ظروف الحياة المختلفة. وكما أن إكساب المتعلم المعرفة العلمية اللازمة هو عملية تراكمية تبدأ منذ مرحلة التعليم الأساسي فإن هذا الأمر ينسحب أيضاً على تعليمه وإكسابه المهارات الحياتية اللازمة له، وقد أكد على هذا الحدابي والناصر (٢٠١٨م) حيث بينا أنه "لكي تعمل التربية بشكل حقيقي على مسايرة الحياة وحل المشكلات الطارئة التي قد تحدث فإن يجب تنمية مهارات المتعلم الحياتية مع العمل على دمجها في المناهج بشكل عام ومناهج الصفوف الأولية على وجه الخصوص؛ بهدف مواجهة المشكلات المستجدة والظروف الطارئة".

وقد أشار الحايك والويسي (٢٠٠٩م) إلى أن "أهمية التعليم القائم على المهارات الحياتية يبرز من كونه يسعى إلى تنمية قدرات الطلاب وتطويرها للتكيف مع أوضاع الحياة الواقعية، وتنشيط العقل لديهم ؛ لضمان حياة نافعة، وتحقيق نتاجات إيجابية سليمة".

لذلك كله كان لا بُد من تبني فلسفة التعليم من أجل الحياة، والذي يمكن من خلال تمكين الفرد لمواجهة ظروف حياته اليومية ومتطلباتها، حيث إن عملية اكتساب مهارات حياتية للتلاميذ تعد من نواتج المنهاج الهامة في المراحل الدراسية كافة.

وقد اختلفت تجارب الدول في تعليم المهارات الحياتية فبعضها أفرد لها منهاجاً خاصاً بها وتعامل معها كمادة مستقلة وبعضها الآخر دمجها ضمن مواد المنهاج المقررة دون أن يفرد لها منهاجاً خاصاً أو يقصرها على مادة بعينها فهي موجودة في كل مواد المنهاج وهو ما أكدت عليه سعيد (٢٠٠٤م، ص٢) بقولها إن "الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى فهو مسؤولية مشتركة لا يمكن أن يعفى منها أي مقرر دراسي، ومرجع ذلك أن التربية في جوهرها معنية بإكسابها للطلبة لتؤهلهم للعيش مع الناس والتعامل معهم، وتمكنهم من التعاون والمشاركة في مختلف جوانب الحياة".

ونظراً لأن اللغة العربية مادة أساسية في كل المراحل الدراسية ولأنها اللغة التي تستخدم في تعليم المواد الأخرى فيرى بعض الباحثين مثل عتيق (٢٠١٧م) وخزاعلة (٢٠١٨م) أن منهاج اللغة العربية يحتل أهمية أكبر لإكساب المهارات الحياتية من خلاله، وفي هذا السياق أشارت صايمه (٢٠١٠م، ص٣) إلى أن "أهمية إكسابها لدى المتعلمين تزداد في اللُّغة الْعربية كمنهاج يأخذ مكانة بارزة كونه أساساً مهماً من أسس بناء التلميذ فكرياً ونفسياً واجتماعياً".

وإن العمل على تنمية المهارات الحياتية المختلفة وتطويرها لدى المتعلمين بصورة مستمرة منذ نعومة أظفارهم ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات والتعامل معها بكفاءة ونجاح هو مهمة شاقة تتطلب تطوير الأنظمة التعليمية؛ لتواكب هذه التحديات. ولعل هذا ما هدفت إليه الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم الفلسطيني

(٢٠١٧-٢٠٢٢) حيث نصت على ضرورة "تحويل نظام التعليم الفلسطيني من أسلوب التلقين إلى أساليب تربوية ديناميكية تتمحور حول الطالب بوجود المعلم المؤهل كميسر للتعلم وتطوير المهارات والكفايات بدلاً من تقديم المعرفة ويتطلب هذا التحول النوعي في الأنظمة التعليمية إصلاحات معمقة في أساليب التعليم والتعلم وأدوار المعلمين والمشرفين".

وفي هذا السياق يعتبر التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته المتنوعة والواسعة أحد أهم العناصر التي تعمل على تطوير المنظومة التربوية والتعليمية، وتغيير دور المُتعلم من متلقٍ إلى عُنصر فاعل في طبيعة الموقف التعليمي، كما وتغير دور المُعلم ليصير ميسراً لتلك العملية.

وقد بين عفانة ونشوان (٢٠١٦م، ص٧١) أن "التقويم البديل يعكس تحولاً في أداء الطلبة من نظرة سلوكية إلى نظرة بنائية قائمة على استخدام عدد من الاستراتيجيات الحديثة القائمة على أسس علمية؛ بهدف تطبيق المعرفة والمهارات وعادات العقل المنتج من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة في مواقف واقعية".

فلم يعد التقويم يُعنى بتحصيل المتعلم أو تقويمه فقط وإنما تعدى ذلك ليصبح عمليةً تعاونيةً تشاركية تساهم بصورة فعّالة لتعميق فهم المتعلمين للموضوعات المختلفة وتجعلهم أكثر وعياً وإدراكاً لمعنى التعلّم من خلال مشاركتهم فيها بصورة إيجابية. فالتقويم بهذا المعنى هو تقويم للتّعلُّم ومن أجل التعلُّم، والذي يعكس إنجازات المتعلم في الجوانب كافة سواء المعرفية، أوالمهارية، أو الوجدانية والتي تُقاس في مواقف واقعية حقيقية.

وقد أشارت الدراسات والبحوث لفاعلية التقويم البديل وأهميته، كما أوصت في العديد منها بضرورة توظيف التقويم البديل في جميع المقررات ومنها مثلا دراسة العيد (٢٠٢٠م) ودراسة العرنوسي والحسناوي (٢٠١٩م) وكذلك دراسات كلاً من الياسين وامانلو (Aliasin & Amanlu, 2017)، وباتشيولار (Bachelor, 2015)، وبني عودة (٢٠١٥م) ومصطفى (٢٠١٦)، ودراسة سليمان وآخرون (Sulaiman, et. al., 2019)، ودراسة حميد (٢٠١٣م)، ودراسة أديدورا (Adediwura, 2015).

مشكلة البحث وتساؤلاته

تُعدُّ المهارات الحياتية أدوات فاعلة لابد لكل فرد من امتلاكها لمواكبة العالم سريع التغير، لذلك كانت وما زالت مطلبًا ضروريًا وملحًا يجب الاهتمام به من الأنظمة التربوية، وأن تعمل على تنميته، وتدريب الطلبة على ممارسته في مناحي الحياة، ولكن أكثر ما يمكن ملاحظته في أنظمة التعليم في بلادنا اقتصار اهتمامها على نواتج التعلم بغض النظر عن مدى معرفة المتعلمين لما يلزمهم في حياتهم العملية، وهذا ما أشارت إليه اليونيسيف في دراسةٍ تحليليةٍ عن واقع التعليم في فلسطين، حيث أظهرت أن "التقديرات تشير إلى أن ٥٨% من النشاط الصفي سببه المعلم مقابل ٣٨% سببه الطالب، وأن ٨٧% من الجزء العائد للطلاب هو في الحقيقة استجابة لسؤال يطرحه المعلم. وهذا يدل على أن التعليم في مدارس فلسطين بعيد كل البعد عن كونها تتمحور حول الطالب، كما توجد حاجة ملحة لبيئة صفية تشجع البحث، وتسمح للطلاب بتوظيف العديد من الموارد التعليمية في بيئة محفزة ومريحة تستجيب لاحتياجاتهم وتقدم أشكالاً متنوعة من التعليم" (يونيسيف، ٢٠٠٤، ٩٥).

والأنظمة التعليمية لا زالت تعتمد على أساليبِ تقويم تقليدية عند إعداد الأنشطة التعليمية وتنفيذها وقد لا تساعد على خلق أجيالاً قادرةً على مواجهة مشكلاتهم الواقعية ولم تستطع هذه الأنظمة – رغم محاولاتها– النفع من أساليب التعليم الحديثة وأدواته كما يجب وما ترتب عليه من ضعف الطلبة في هذه المهارات. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه بعض البحوث وما جاء في توصيات بعض منها بضرورة تنمية تلك المهارات، وخاصة في الصفوف الأولية مثل دراسة حمزة (٢٠١٧م)، ودراسة سالم (٢٠١٥م)، ودراسة الجدي (٢٠١٢م). وبصورة أكثر تحديدا فإن المشكلة يعبر عنها كما يلي:

ما فاعلية برنامج قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة؟

ويتفرع منه :

١. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار مهارة حل المشكلات؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في بطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في مقياس مهارة الوعي الذاتي؟

فروض البحث

١. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٥%) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار حل المشكلات.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٥%) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٥%) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في القياس البعدي لمقياس مهارة الوعي الذاتي.

أهداف البحث

١. تحديد أثر البرنامج في تنمية مهارة حل المشكلات.
٢. معرفة أثر البرنامج في تنمية مهارة الاتصال والتواصل.
٣. التأكد من وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارة الوعي الذاتي.

أهمية البحث

إلقاء الضوء على التقويم البديل وأدواته، وفاعليته في تنمية المهارات الحياتية ، كما يوجه هذه البحث الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلمين وتنمية المهارات الحياتية لديهم، وتوفر أيضاً أدوات قياس محكمة لقياس المهارات الحياتية (اختبار حل المشكلات، ومقياس الوعي الذاتي، بطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل) والتي يمكن أن يستفاد منها عند الباحثين.

حدود البحث

١. مدرسة الرمال الابتدائية المشتركة (أ) ، الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٠-٢٠٢١.

٢. (مهارة حل المشكلات، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة الوعي الذاتي) وذلك ضمن مقرر اللُّغة الْعربية للصف الرابع الأساسي.

مصطلحات البحث

١. **البرنامج التعليمي:** يعرف بأنه سلسلة إجراءات تتضمن مجموعة من الأهداف، والخبرات، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التدريس، والتقويم البديل وأدواته المختلفة، والتي تهدف إلى تنمية بعض المهارات الحياتية.

٢. **التقويم البديل:** يعرف بأنه التقويم الذي يتطلب إنجاز مهام حقيقية من خلال توظيف العديد من الاستراتيجيات، والتي تبين قدرة الطالبات على حل المشكلات، والاتصال والتواصل الفعّال، والوعي بالذات بالاعتماد على قواعد تقدير مبنية على أسس علمية.

٣. **المهارات الحياتية:** وتعرف بأنها مجموعة من القدرات، والتي تعمل على تمكين طالبات الصف الرابع الأساسي من التعامل في الحياة ؛ بهدف مواجهة متطلبات العصر وتتمثل في القدرة على حل المشكلات، والاتصال والتواصل، والوعي الذاتي.

الإطار النظري

أولًا: التقويم البديل

١. تعريف التقويم البديل

تعددت تعريفات التويم البديل، ومنها تعريف أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١م، ص٢٣٩) الذين عرفاه بأنه "اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف حقيقية أو محاكاة الواقع ورصد استجاباته لها".

وعرفه عبود (٢٠١٦) "بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الذكاء التقليدية، وإنما يشتمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة".

وذهب مولر (Mueller, 2005, P.2) إلى "أنه ما يُطلب فيه من أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية ويتم تقسيم أو تقدير أداءه على ميزان وصفي أو كمي متدرج يبين نوعية أداءه وفقاً لمستويات أداء محددة".

والتقويم البديل هو: ذلك النوع من التقويم الذي يتطلب إنجاز مهام حقيقية تبين قدرة المتعلمين على حل المشكلات، والاتصال والتواصل الفعّال، والوعي بالذات بالاعتماد على قواعد تقدير مبنية على أسس علمية.

٢. أنواع التقويم البديل

١. تقويم التعلم: (Assessment of Learning)

عرفه قسم البرامج الدراسية في ولاية مينيتوبا الكندية (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006) بأنه مجموعة الاستراتيجيات المصممة لمعرفة مستوى فهم الطالب للمقرر الدراسي ومدى تحقيقه لأهداف التعلُّم بحيث يستطيع الطالب أن يقرر مستقبله التعليمي.

٢. التقويم كتَعلُّم: (Assessment as Learning)

هو "نوع من التقويم الفعّال الذي يركز على دور الطالب بصفته عنصراً مشاركاً في التقويم وبناء التعلم من خلال استراتيجيات التقويم الذاتي وتوظيفها لتعزيز التعلُّم" (Earl, 2003).

٣. التقويم من أجل التعلُّم: (Assessment for Learning)

ويقصد به أن التقويم والتعليم والتعلم يغذي أحدها الآخر. .

٣. استراتيجيات التقويم البديل Alternative Assessment Strategies

١. استراتيجية الملف الوثائقي Portfolio File Strategy

ظهر الاهتمام بالملف الوثائقي في مجال التقويم في أواخر القرن الماضي

وانتشر استخدامه بشكل واسع في المدارس الأساسية والثانوية وأصبح التقويم بالملفات الوثائقية من أحدث الاتجاهات التي تنادي باستخدام التقويم البديل حيث يساهم بتحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم (عفانة ونشوان، ٢٠١٦م، ص١١٨).

٢. استراتيجية المشاريع الطلابية Students Projects Strategy

للتعلم القائم على المشاريع الطلابية أهمية كبيرة في تنمية روح الاكتشاف والإبداع، و يؤكد على المشاركة والتفاعل والعمل بروح الفريق للوصول إلى الأهداف المرجوة. وقد أوضح بدير (٢٠١٨م، ص١١٢) بأن تسمية هذه الاستراتيجية بالمشروعات يعود إلى أن "التلاميذ يقومون بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها".

٣. استراتيجية الأداء

عرَّفها الفريق الوطني الأردني للتقويم (٢٠٠٤م) بأنها: "قدرة الطالب بتوضيح الأمور التي تعلمها عن طريق استخدام العديد من المهارات التي يمتلكها في مواقف حياته المتعددة، أو مواقف يمكن أن تحاكي تلك المواقف، أو إظهاره لمدى إتقانه لتلك المواقف في عروض عملية".

٤. استراتيجية التّقويم بالملاحظة Observation strategy

عرَّف الفريق الوطني الأردني للتقويم (٢٠٠٤م) هذه الاستراتيجية بأنها: "توجيه الحواس والملاحظة الشاملة للمتعلم؛ بهدف مراقبته في موقف نشط؛ للوصول لمعلومات يُمكن من خلالها الحكم على الطالب وتقويم مهاراته وسلوكه وأخلاقياته وقيمه وطرف تفكيره".

٥. استراتيجية التقويم بخرائط المفاهيم Concept Maps Strategy

عرَّف جوزف نوفاك (Novak, 2008) مخططات المفاهيم بأنها "أدوات لتنظيم وتمثيل المعرفة، حيث توضع المفاهيم بطريقة هرمية.

٦.استراتيجية التقويم الذاتي وتقويم الأقران Self-assessment and peer-assessment Strategy

أشار علام (٢٠٠٤م، ص٢٠٧) إلى أن "التقويم البديل يستند إلى رؤية جديدة تؤكد على أن يشارك الطالب بطريقة فاعلة في تكوين معارفه ومهاراته الخاصة، من خلال التقويم الذاتي الذي يؤكد على التعلم المستقل للطالب، الأمر الذي يسهم في زيادة دافعيته، وتقديره لذاته ويعطيه فرصة لمعرفة مصادره المعرفية من حيث لضعف والقوة، بالإضافة إلى قدراته، وأدائه، والتفكير الناقد لديه، ويقتصر دور المعلم على إبداء تعليقاته، والتي تعمل على مساعدة عمل الطالب، وتقويمه الذي يمارسه بنفسه".

٧.استراتيجية مراجعة الذات

وضَّح الشريف (٢٠١٩م) أن هذه الاستراتيجية مبدأ يتحول فيه التعلم السابق إلى تعلم جديد، من خلال توظيف الخبرات السابقة ومن قم تقييمها وتوظيفها في مواقف جديدة، وتشكل هذه الاستراتيجية أحد ركائز التعلم الذاتي.

ثنيًا: المهارات الحياتية Life Skills

١. تعريفها

عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها "القدرة على التأقلم والسلوك الإيجابي الذي يمكن الأفراد من التعامل بفاعلية مع تحديات الحياة اليومية ومتطلباتها بشكل كبير. وهي عبارة عن الكفاءات النفسية والاجتماعية التي تعمل المساعدة في عملية اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والاتصال بفاعلية، والتفكير الفعال، والتعاطف مع الآخرين" (World Health Organization, 1997)

بينما يُعرِّفها مكتبُ التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٠م) بأنها: " تعنى ببناءِ شخصيةِ الفردِ القادر على تحمُّل المسؤولية، والتعاملِ مع مُقتضيات الحياةِ اليوميَّة على مختلفِ الأصعدةِ الاجتماعية والشَّخصية ، على قدرٍ عال من التفاعل الخلاَّق مع مجتمعِه ومشكلاتِه ."

وبذا يتضح أنها تركز على إعداد الطالب إعداداً شاملاً يهدف إلى نجاحه في التعامل مع ظروف الحياة المختلفة ، فقد تناولتْ هذه التعريفاتُ ما ينبغي أنْ يتقنَه الفردُ، حتى يتمكَّن من العيش بفعاليةٍ، سواء أكان ذلك على مستوى المهارات الاجتماعية من تعاملٍ مع الآخرين، أو التواصل معهم، أو كان ذلك على مستوى

المهاراتِ العَقْلية من تفكيرٍ، وقدرةٍ على حلِّ المشكلات، واتخاذِ القرار، أو كانتْ مهاراتٍ تتعلَّقُ بربطِ المتعلِّم بالبيئة المحيطةِ به، وحفاظه على حياتِه. وهي مجموعة من القدرات تمكن الطالب من التعامل بشكل إيجابي في حياته الواقعية؛ وذلك لأجل مواجهة متطلبات العصر وتتمثل في القدرة على حل المشكلات، والاتصال والتواصل، والوعي الذاتي.

٢. اتجاهات تعليم المهارات الحياتية

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والتجارب في تعليم المهارات الحياتية عربياً ودولياً فقد وجد الباحثان عدة اتجاهات لتعليم المهارات وذلك على النحو التالي:

١. الاتجاه المباشر: يتم في هذا الاتجاه تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كأي مادة أخرى.
٢. اتجاه التجسير: يتم في هذا الاتجاه تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها، ولكن يتم الربط بين هذه المادة والمواد الأخرى.
٣. اتجاه الصهر: وهذا الاتجاه يجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير. حيث يتم تعلم المهارات الحياتية بصورة واضحة أثناء تعليم أي محتوى دراسي وهذا يتطلب إعادة بناء المحتوى بما ينسجم ويحقق تعليم المهارات الحياتية.
٤. الاتجاه الإثرائي: وهذا الاتجاه يعنى بتعليمها من الأنشطة الاثرائية الصفية واللاصفية داخل المدرسة أو خارجها.

لذلك فإن الاتجاه المناسب لواقعنا هو الاتجاه الثالث (اتجاه الصهر) الذي يجمع بين الاتجاه المباشر والتجسير.

٥. المهارات الحياتية في البحث الحالي:

تناول الباحثان في هذه البحث ثلاث مهارات حياتية أساسية وهذه المهارات هي:

١. مهارة حل المشكلات ٢. مهارة الاتصال والتواصل ٣. مهارة الوعي الذاتي

مهارة حل المشكلات Problem Solving Skill

المهارات التي يتعلم من خلالها الطلبة تشخيص المشكلة من حيث أسبابها وآثارها وآلية وضع الحلول المختلفة والبدائل المناسبة؛ بهدف مواجهتها، مع طلب المساعدة والنصح لمجابهة المشكلة ومواجهتها، والانتهاء بحلها.

مهارة الاتصال والتواصل Contact and Communication Skill

عرَّفت الأشقر (٢٠١٧م، ص٥١) مهارة الاتصال والتواصل بأنها "قدرة المتعلم على استخدام الاتصال اللفظي وغير اللفظي بأسلوب مترابط وواضح يمكنه من الفهم والتعبير عما يجول بخاطره وتوضيحه للآخرين ".

مهارة الوعي الذاتي Self-awareness Skill

وهي معنية بتنمية قدرات المتعلمين على تحديد مواطن الضعف والقوة في شخصياتهم، بالإضافة إلى غرس مفاهيم احترام الآخرين واحترام الذات دون مبالغة وتجنب الغرور والدونية.

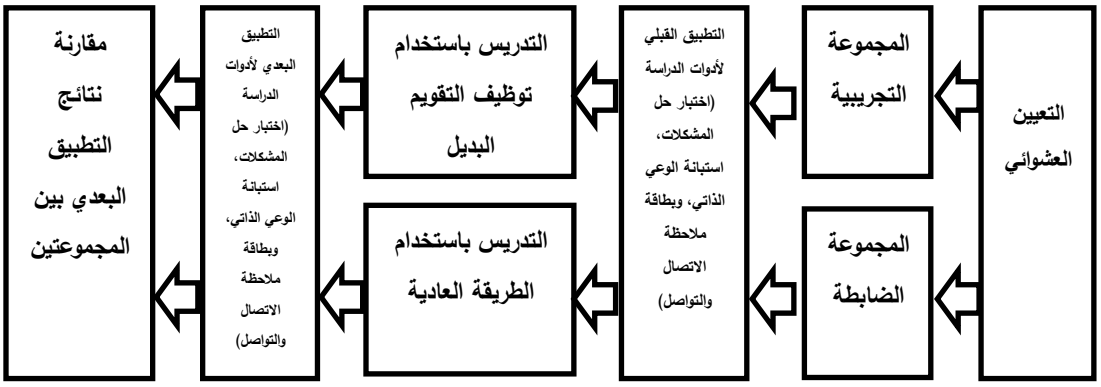
طريقة البحث والإجراءات

١. منهج البحث:

هو شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة الهدف من البحث ومشكلته.

٢. تصميم البحث:

الشكل التالي يوضح التصميم المتبع في البحث.



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

٣. عينة البحث:

تمثلت العينة من شعبتين اختيرت بطريقة عشوائية، من صفوف الرابع الأساسي بمدرسة الرمال الابتدائية المشتركة "أ" وبلغ العدد (٧٢) طالبة وزعن على مجموعتين عدد كل منها ٣٦.

٤. أدوات البحث:

١. اختبار مهارة حل المشكلات.
٢. بطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل.
٣. استبانة مهارة الوعي الذاتي.

أولاً: اختبار حل المشكلات:

وتم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

تحديد المادة الدراسية:

تم إعداد الاختبار بناءً على مشكلات من مواقف حياتية واقعية قد تواجه المتعلمين ضمن مستواهم وبما يناسب خصائصهم النمائية.

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار الى الكشف عن أثر البرنامج في تنمية مهارة حل المشكلات.

الاختبار الأولي:

بُنيَ اختبار حل المشكلات ليشتمل على (١٨) فقرة، خمسة عشر سؤالاً من نوع اختيار من أكثر من بديل ، وثلاث أسئلة مفتوحة لاقتراح حلول ممكنة.

وقد اشتمل الاختبار على ستة مجالات هي:

(الشعور بالمشكلة – تحديد وصياغة المشكلة – فرض الفروض – جمع البيانات – اقتراح الحلول الممكنة – اختيار الحل الأنسب).

تجريب الاختبار:

طبق على عينة عددها (٣٢) طالبة من طالبات الصف الخامس وجميعهم خارج إطار عينة البحث الأساسية.

تحديد زمن الاختبار:

الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (٤٥) دقيقة.

حساب صدق الاختبار:

صدق المحكمين:

عرض على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والموجهين والمعلمين المتخصصين في مبحث اللغة العربية، وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

ثبات الاختبار:

بلغ معامل الثبات للاختبار (0.744) وهي نسبة مناسبة ومقبولة.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

معامل الصعوبة:

معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.22–0.78) وكان متوسط معامل الصعوبة (0.43) ولهذه النتائج دلالة على مناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من ٠.٢٠ وأقل من ٠.٨٠.

معامل التمييز:

درجة صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (0.22–٠.78) بمتوسط قدره 43%، و درجة تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.25– 0.67) بمتوسط قدره 46%، مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز.

ثانياً: بطاقة ملاحظة لقياس مهارة الاتصال والتواصل:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى مهارة الاتصال والتواصل.

صياغة مؤشرات بطاقة الملاحظة:

تكونت مؤشرات بطاقة الملاحظة من (12) مؤشر تمثل بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وتم وضع سلم تقدير ثلاثي لتقييم مهارة الاتصال والتواصل المقاسة

عبر بطاقة الملاحظة وفق مستويات الأداء. وقد توصل الباحثان إلى صورة مبدئية لبطاقة الملاحظة تضم (12) فقرة.

الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

في ضوء ما سبق وفي ضوء مراجعة الباحثين للأدب التربوي المتعلق ببطاقات ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل لدى الطلبة، قاما بناء فقرات البطاقة، ومفرداتها، وتكونت من (١٢) فقرة.

صدق بطاقة الملاحظة:

عرضت البطاقة على مجموعة من المحكمين وتم التعديل وفقا لتعليماتهم.

ثبات بطاقة الملاحظة:

اتفاق الملاحظين:

تم ملاحظة ١٦ طالبة من غير عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من تفريغ بطاقات الملاحظة قام الباحثان بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper، لحساب نسبة الاتفاق وقد تبين أن معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ككل كانت (٠.٧٠٨) وهي قيمة ثبات مقبولة، مما يؤكد ثبات الملاحظة ويجعل الباحثين مطمئنين لاستخدامها في البحث الحالي.

ثالثاً: مقياس الوعي الذاتي لقياس مهارة الوعي:

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الى قياس مهارة الوعي الذاتي.

الصورة الأولية للمقياس:

في ضوء ما سبق تم اعداد مقياس الوعي الذاتي في صورته الأولية، حيث اشتمل على (١٥) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل وهي (نادرًا، أحيانًا، دائمًا)

التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على (٣٤) طالبة من غير عينة الدراسة ممن سبق لهن دراسة المنهج وذلك لتحديد ما يلي:

صدق وثبات المقياس:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على المحكمين وذوي الاختصاص لإبداء الرأي وتم التعديل وفق ما عدلوا وقد بلغ عدد الفقرات (١٥) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

جميع فقرات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01، و٠.٠٥)، مما يدلل على أن المقياس تتسم بالاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

طريقة التجزئة النصفية:

بعد المعالجة تبين أن قيمة معامل الثبات (جتمان) (Gutman) تساوي (0.745) وهي قيمة مرتفعة يقبل بها الباحثان.

البرنامج القائم على توظيف التقويم البديل:

مفهوم البرنامج:

هو إعادة صياغة لمجموعة من الأهداف والخبرات والأنشطة والوسائل وطرق التدريس والتقويم البديل وأدواته المختلفة والتي تهدف إلى تنمية بعض المهارات الحياتية.

الهدف من البرنامج

يهدف البرنامج المقترح إلى توظيف بعض استراتيجيات التقويم البديل مثل استراتيجية التقويم بالملاحظة والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والتقويم بالتواصل لتنمية بعض المهارات الحياتية المتمثلة في مهارة حل المشكلات، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة الوعي الذاتي.

وقد اشتمل البرنامج في تصميمه على خمسة دروس في مبحث اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بحيث تضمن كل درس ٩ حصص.

وقد نتج عن هذا البرنامج إعداد دليل إرشادي لمعلمي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بهدف استخدامه والاستفادة منه لتنفيذ الدروس.

فلسفة البرنامج:

بني البرنامج في ضوء النظرية البنائية واعتمد بشكل أساسي على دور الطلبة في عملية التقويم وفق خطوات محددة ومدروسة من خلال توظيف استراتيجيات التقويم البديل وأدواته بحيث تصبح لدى الطالب القدرة على حل المشكلات في المواقف الحياتية التي تواجهه كما تصبح لديه القدرة على الاتصال والتواصل بشكل فعّال وتزيد لديه مهارة وعيه بذاته.

المنطلقات الفكرية للبرنامج:

تم إعداد البرنامج وفق المنطلقات الفكرية التالية:

- المنظومة التعليمية من أهم المنظومات التي تسعى كافة الأمم والشعوب إلى تحسينها وتطويرها والارتقاء بها.
- الاتجاهات الحديثة والتطورات والتغييرات في أساليب التقويم التي تدعو إلى توظيف أدوات التقويم.
- أهمية تنمية المهارات الحياتية كهدف رئيس من أهداف تدريس اللغة العربية.
- تقديم محتوى تعليمي يتضمن توظيف استراتيجيات التقويم البديل وأدواته بشكل واضح وميسر.
- إعداد المتعلمين لمواجهة الواقع، والتغلب على الصعوبات والمشكلات استجابةً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

الأهداف العامة للبرنامج:

١. تنمية قدرة طالبات الصف الرابع الأساسي على حل المشكلات التي تواجههن.
٢. تشجيع الطالبات على المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية وتنمية مهارة الاتصال والتواصل الفعّال.
٣. زيادة الوعي الذاتي لدى الطالبات وتعزيز الثقة بالنفس.
٤. تكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوعات اللغة العربية.
٥.

محتوى البرنامج التعليمي:

يشتمل البرنامج على خمسة دروس من منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٠-٢٠٢١).

استراتيجيات وأدوات التقويم البديل المستخدمة في البرنامج:

أولاً: استراتيجيات التقويم البديل

١. استراتيجية التقويم بالملاحظة.
٢. استراتيجية التقويم بالتواصل.
٣. استراتيجية التقويم الذاتي.
٤. استراتيجية تقويم الأقران.

ثانياً: أدوات التقويم البديل في البرنامج

١. سجل سير التعلم: تعتمد هذه الأداة على تعبير المتعلم كتابياً عن أشياء تعلمها وإبداء رأيه فيها بحرية مما يساعد على اكتشاف نقاط القوة والضعف لدى المتعلم وينمي لديه مهارة الوعي الذاتي.
٢. الاستبانة: تستخدم لتقويم مهارات أو نتاجات مجموعة من الفقرات محددة بمستويات انجاز معينة مثل الأرقام أو الأشكال أو الألفاظ وقد استخدمت الباحثة هنا الأشكال
٣. سجل قصصي: من خلال هذه الأداة يقوم المعلم بوصف وتدوين مستمر لما يلاحظه على أداء المتعلم من قدرة على التواصل أو حل المشكلات أو تقدم وتحسن في مهارة الوعي الذاتي من خلال متابعة سجل سير التعلم للطالب.
٤. قوائم الرصد والشطب: لرصد أداء المتعلمين في مهارة حل المشكلات والاتصال والتواصل.
٥. وقد تم تصميم كتيب يحتوي أدوات التقويم السابقة لتكون دليل للمعلم والمتعلم وولي الأمر بحيث يبين مقدار التقدم والتطور في أداء المتعلم.

ضبط البرنامج

تم عرض البرنامج بمرحلته الأولية وبمكوناته كافة على مجموعة من الخبراء (مجموعة بؤرية) من أساتذة الجامعات، ومشرفي ومعلمي اللغة العربية. وقد قدم الخبراء ملاحظاتهم وأخذ الباحثان بجميع ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين من تعديل وحذف وإضافة.

إعداد دليل المعلم

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث ذات الصلة مثل بحث العرنوسي والحسناوي (٢٠١٩) وبحث شنار (٢٠١٦) وبحث الأشقر (٢٠١٥) تم بناء دليل المعلم وعرضه على عدد من ذوي الاختصاص لتحكميه ثم قام الباحثان بالتعديلات، حيث تضمن الدليل الأهداف المراد تعلمها، والتوزيع الزمني للحصة، والخبرات السابقة، والأنشطة المتضمنة والوسائل التعليمية والأدوات المستخدمة في تنفيذ الدروس، خطوات التنفيذ، وأسئلة التقويم المختلفة إلى أن خرج الدليل بصورته النهائية.

نتائج البحث ومناقشتها

١. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار مهارة حل المشكلات؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في بطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في مقياس مهارة الوعي الذاتي؟

نتائج السؤال الأول:

ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار مهارة حل المشكلات؟

وللإجابة عن السؤال صِيغ الفرض الصفري التالي:

"**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار حل المشكلات".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين "Independent Samples t test" للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التطبيق في مهارة حل المشكلات فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣): نتائج اختبار (T) للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة حل المشكلات.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
الشعور بالمشكلة	تجريبية	36	2.17	.775	3.717	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	1.47	.810			
تحديد وصياغة المشكلة	تجريبية	36	1.86	1.099	4.816	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	.75	.841			
فرض الفروض	تجريبية	36	2.64	.487	4.211	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	1.92	.906			
جمع البيانات	تجريبية	36	2.58	.554	4.703	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	1.78	.866			
اقتراح الحلول الممكنة	تجريبية	36	2.83	.378	5.797	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	1.69	1.117			
اختيار الحل الأنسب	تجريبية	36	2.44	.695	4.913	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	1.53	.878			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	تجريبية	36	14.53	1.874	8.460	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	9.14	3.331			

تبين من جدول (٣) الآتي:

بالنسبة للمجموع الكلي لاختبار مهارة حل المشكلات: أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للاختبار تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات حل المشكلات ككل لصالح المجموعة التجريبية، ولذلك لأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المجموعة الضابطة.

بالنسبة للمهارات الفرعية لمهارات حل المشكلات: أن قيمة (Sig) لكل مهارة فرعية (الشعور بالمشك، تحديد وصياغة المشكلة، فرض الفروض، جمع البيانات، اقتراح الحلول الممكنة، اختيار الحل الأنسب) تساوي ٠.٠٠٠ أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لكل مهارة فرعية من مهارات حل المشكلات (الشعور بالمشك، تحديد وصياغة المشكلة، فرض الفروض، جمع البيانات، اقتراح الحلول الممكنة، اختيار الحل الأنسب) لصالح المجموعة التجريبية، ولذلك لأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في كل مهارة كان أعلى منه للمجموعة الضابطة.

حساب حجم التأثير:

قام الباحثان بحساب مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح مستويات التأثير وفقا لمربع إيتا (η^2).

جدول (٤) يوضح مستويات حجم التأثير

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
لمربع إيتا (η^2)	٠.٠٠١	٠.٠٠٦	٠.١٤

والجدول التالي يوضح حجم الفروق بين المجموعات في كل مهارة وفي الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات

جدول (٥): يوضح قيمة مربع إيتا(η^2) في مهارة حل المشكلات

المهارات	مربع إيتا (η^2)	درجة التأثير
الشعور بالمشكلة	0.16	كبير
تحديد وصياغة المشكلة	0.25	كبير
فرض الفروض	0.20	كبير
جمع البيانات	0.24	كبير
اقتراح الحلول الممكنة	0.32	كبير
اختيار الحل الأنسب	0.26	كبير
مهارة حل المشكلات	0.51	كبير

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل مربع إيتا (η^2) كبيرة في المجموع الكلي لاختبار حل المشكلات وفي كل مهارة فرعية، مما يدلل على أن حجم الأثر الناتج عن توظيف التقويم البديل في تنمية مهارة حل المشكلات كان كبيرا.

ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى:

١. أن البرنامج قد أثر بصورة إيجابية في مهارة حل المشكلات.
٢. أن الاستراتيجيات والأدوات التي تم توظيفها عملت على تنمية مهارة حل المشكلات بطريقة واضحة.
٣. أن البرنامج وفر فرص إيجابية ومناسبة لتفاعل الطالبات في عملية التقويم مما ساهم بشكل كبير في تنمية مهارة حل المشكلات لديهن.

نتائج السؤال الثاني:

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في بطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل؟

وللإجابة عن السؤال صِيغ الفرض الصفري التالي:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في بطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين "Independent Samples t test" وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٦).

جدول (٦): نتائج اختبار (T) للفروق بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
مهارة الاتصال والتواصل	تجريبية	36	2.4259	.56441	6.086	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	1.6759	.47758			

تبين من جدول (٦) الآتي:

أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة البعدية لمهارة الاتصال والتواصل.

حساب حجم التأثير:

قام الباحثان بحساب مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح حجم الفروق بين المجموعات في الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارة الاتصال والتواصل.

جدول (٧): يوضح قيمة مربع إيتا(η^2) في مهارة الاتصال والتواصل

المهارات	مربع إيتا (η^2)	درجة التأثير
مهارة الاتصال والتواصل	0.35	كبير

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل مربع إيتا (η^2) كبيرة في مهارة الاتصال والتواصل، مما يدلل على أن حجم الأثر الناتج عن توظيف التقويم البديل في تنمية مهارة الاتصال والتواصل لدى طالبات الصف الرابع الأساسي كان كبيرا.

ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى:

١. تأثير البرنامج الواضح في مهارة الاتصال والتواصل وذلك بما وفره من وسائل وأدوات منحت الطالبات الحرية في التواصل.
٢. إتاحة البرنامج الفرصة للاتصال والتواصل الفعال.
٣. مراعاة البرنامج للأسس النفسية والخصائص النمائية للطالبات فيما يتعلق بمهارات الاتصال والتواصل.
٤. لم يقتصر التواصل في البرنامج على التواصل بين الطالبات والمعلم وإنما تعدد التواصل وتوسعت دائرته لتشمل أيضا التواصل الذاتي وأولياء الأمور وذلك من خلال أنشطة البرنامج.

نتائج السؤال الثالث:

ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في مقياس مهارة الوعي الذاتي؟

وللإجابة عن السؤال صِيغ الفرض الصفري التالي:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في مقياس مهارة الوعي الذاتي."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين "Independent Samples t test " فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج اختبار (T) للفروق بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي في مقياس مهارة الوعي الذاتي.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
مهارة الوعي الذاتي	تجريبية	36	2.5593	.17837	4.160	٠.٠٠٠	دالة احصائيًا
	ضابطة	36	2.2926	.34078			

تبين من جدول (٨) الآتي:

أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمهارة الوعي الذاتي تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي لمهارة الوعي الذاتي.

حساب حجم التأثير:

قام الباحثان بحساب مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر، والجدول التالي يوضح حجم الفروق بين المجموعات في مقياس الوعي الذاتي

جدول (٩): يوضح قيمة مربع إيتا(η^2) في مهارة الوعي الذاتي

	مربع إيتا (η^2)	درجة التأثير
مهارة الوعي الذاتي	0.20	كبير

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معامل مربع إيتا (η^2) كبيرة في مهارة الوعي الذاتي، مما يدلل على أن حجم الأثر الناتج عن توظيف التقويم البديل في تنمية مهارة الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي كان كبيرا.

ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى:

١. أنشطة البرنامج منحت الطالبات الفرصة الكافية لاكتشاف أنفسهن والانخراط في البرنامج وفقا لمبادئ التعلم الذاتي الأمر الذي ساهم بشكل كبير في تنمية مهارة الوعي الذاتي.

٢. استخدام معززات في البرنامج تتناسب مع تنمية الوعي الذاتي وتعويد الطالبات على تقويم أنفسهن وإنجازاتهن والتعبير عن مستوى رضائهن باستخدام رسومات (الأيموجي) كله ساهم في تنمية الوعي الذاتي لديهن.
٣. وسائل الاتصال والتواصل في البرنامج والتي تخطت حدود التواصل الصفي المعتاد إلى التواصل مع أولياء الأمور وبعض المعلمين والطلبة خارج الصف ساهم أيضا في تنمية الوعي الذاتي.

توصيات البحث:

١. ضرورة توظيف التقويم البديل باستراتيجياته وأدواته المختلفة في التدريس بهدف تنمية المهارات الحياتية.
٢. تصميم برامج لتنمية المهارات الحياتية في المواد الأخرى وخاصة لطلاب المرحلة الأولية.
٣. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول توظيف استراتيجيات التقويم البديل.
٤. التركيز على المهارات الحياتية ضمن المنهاج الدراسي عند التخطيط وبناء الأنشطة والاستراتيجيات المختلفة.
٥. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمين على كيفية توظيف التقويم البديل في العملية التعليمية.

مقترحات البحث:

امتداداً للبحث الحالية يقترح الباحثان بعض الدراسات المستقبلية على النحو التالي:

١. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي تنمي مهارات حياتية أخرى.
٢. إعداد برامج تقوم على توظيف التقويم البديل في مباحث أخرى للصفوف الأولية
٣. إجراء دراسات لتقويم مناهج اللغة العربية للمراحل المختلفة في ضوء تنميتها للمهارات الحياتية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عواد، فريال، وأبو سنينة، عودة. (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، ٢٤ (١)، ٢٢٩-٢٦٦.

أبو موسى، لطفي. (٢٠٠٨). *أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الأشقر، فاطمة. (٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجيتين للعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأشقر، مهند. (٢٠١٥). *أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

بدير، كريمان. (٢٠١٨). *التعلم النشط*. ط٣. عمان: دار المسيرة.

بني عودة، خالد. (٢٠١٥). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الجدي، مروة. (٢٠١٢). *أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحايك، صادق والويسي، نزار. (٢٠٠٩). تأثير استخدام الألعاب الحركية والتربوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. *مجلة الجامعة الأردنية*. عمان، الأردن.

الحدابي، داود والناصر، خلود. (٢٠١٨). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية اليمنية. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*. (٧).

حمزة، ميساء. (٢٠١٧). *أثر استخدام بعض تطبيقات ويب (2.0) في مقرر تكنولوجيا التعليم على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنها. مصر.

حميد، شادي. (٢٠١٣). *أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية. غزة: الجامعة الإسلامية.

خزاعلة، وليد حلمي عابد. (٢٠١٨). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية كما يجدها المعلمون أنفسهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

سالم، حنان. (٢٠١٥). *فعالية برنامج مقترح في ضوء نموذج (4-H) في تنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

سعيد، هبة الله. (٢٠٠٤). *تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الشريف، خالد. (٢٠١٩). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). *المجلة التربوية للدراسات التربوية والنفسية*. المجلد ٥ (٢).

شنار، آلاء مازن إسماعيل. (٢٠١٦). *أثر استخدام ملفات الإنجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

صايمه، سمر. (٢٠١٠). *المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

عبود، يسرى. (٢٠١٦). *التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطلاب*. http://www.researchgate.net/publication/317258642.

عتيق، أمل. (٢٠١٧). *تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

العرنوسي، ضياء، والحسناوي، دعاء. (٢٠١٩). أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*. ٩ (٢)، ٦٥.

عفانة، عزو، ونشوان، تيسير. (٢٠١٦). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. ط١. غزة: مكتبة سمير منصور.

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٤). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢م). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل، إربد.

العيد، الخامسة صالح. (٢٠٢٠). أثر استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل على تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة حائل. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. جامعة حائل، السعودية.

الغامدي، ماجد. (٢٠١١). أهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي، متوفر على الموقع التالي https://www.alukah.net/social/0/32841/ . تاريخ الاطلاع (١٥-٣-٢٠٢٠).

الفريق الوطني الأردني للتقويم (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته الإطار النظري*. إدارة الامتحانات والاختبارات. الأردن- وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المدهون، محمد حاتم محمد. (٢٠١٨). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لطلبتهم بمحافظات فلسطين الجنوبية وسبل تفعيله* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

مصطفى، أشرف. (٢٠١٦). *واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة.

المقاطي، ياسر. (٢٠١٥). *معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج مشروع تطوير التعليم. (٢٠١٠). *برنامج المهارات الحياتية: الحقيبة العالمية- مقدمة نظرية*. ط٢. الرياض.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠٠٣). *أثر التدريب في توجيهات المتدربين على المهارات الحياتية*، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (٢٠١٨). *دليل المعلم*. دليل المعلم في اللغة العربية للصف الرابع الأساسي. مركز المناهج الفلسطينية.

اليونيسيف. (٢٠٠٤). *دليل تدريب المعلمات والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية*، وزارة التربية والتعليم العالي، السلطة الوطنية الفلسطينية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adediwura, A. A. (2015). Relationship between learning outcomes and peer assessment practice. European Scientific Journal, 11(16), 353-368.

Aliasin,H, Amanula, M. (2017). *The Effect of Alternative Assessment Techniques on EFL Learners' Reading Comprehension Ability and Self-efficacy in Reading: The Case of Iranian Junior High School Students*. Faculty of Humanities, University of Zanjan, Iran. Retrieved October 10, 2019, from: (https://www.researchgate.net/publication/317311947)

Bachelor, R., (2015). Alternative Assessment and Student Perceptions in the Foreign Language Classroom. Olivet Nazarene University. USA.

Earl, L. (2003). Chapter 3: Assessment of learning, for learning, and as learning. In Assessment as learning: Using class room assessment to maximize student learning> Thousands Oaks, CA,: Corwin Press.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2006). Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. Retrieved January 8, 2020, from: http://digitalcollection.gov.mb.ca.

Mueller, J. (2005). Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment? Pp1-5Retrieved:3-1-2015, from, Website: http://www.jonathan.mueller,faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm.

Novak, J. D. (2008): Concept Maps: what the hech is this? Comell University press.

Sulaiman, T., Abdul Rahim, S., Hakim, M., Omar, R. (2019). Teachers Perspectives of assessment and Alternative Assessment in the Classroom. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), Volume 8, Issue 7S2.

World Health Organization (1997). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programs. World Health Organization- Programme on Mental Health. Doc. WHO/MNF/PSF/93.Rev.2. Geneva: World Health Organization.