جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة

The Degree to Which the Curricula of the First Three Grades Take Into Account the Developmental Characteristics of Students from the Viewpoint Of Female Teachers in the Southern Shuna District

إعداد

ميساء محمد الهويمل

إشراف

أ.د. الهام علي الشلبي

قدّمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كليّة العلوم التربويّة

جامعة الشّرق الأوسط

حزيران، 2020

تفويض

أنا **ميساء محمد الهويمل**، أفوّض جامعة الشّرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي الموسومة للمكتبات الجامعيّة أو المؤسّسات أو الهيئات أو الأشخاص المعنيّين بالأبحاث والدّراسات العلميّة عند طلبها.

الإسم: ميساء محمد الهويمل.

التّاريخ: 30 / 06 / 2020.

التّوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرّسالة وعنوانها: **درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة.**

للباحثة: ميساء محمد الهويمل

وأجيزت بتاريخ: 2020/6/24

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ.د. إلهام علي الشلبي	مشرفًا ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. عثمان ناصر منصور	عضوًا داخليًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د. محمد مصطفى العبسي	عضوًا خارجيًا	جامعة العلوم التربوية والآداب/ UNRWA	.....

شكر وتقدير

بعد شكر الله تعالى على جميل فضله، وعظيم نعمته بأن منّ علينا بتحقيق ما نصبو إليه من العلم المنير, كما يسرّني أيضًا بأن أتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير للأستاذة الفاضلة (أ.د. إلهام علي الشلبي) التي لم تدّخر جهدًا في دعم هذا العمل ومتابعته في سبيل أن يخرج بأبهى حلة, وندعو الله أن يجزيها خير الجزاء في الدنيا والآخرة, وأتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الشرق الأوسط جميعًا, وأخص بالذّكر أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة لقبولهم مناقشة هذه الرّسالة الأستاذ (أ.د. محمد مصطفى العبسي) مناقشًا خارجيًّا والدّكتور (عثمان ناصر منصور) مناقشًا داخليًّا، فلهم مني عظيم الشّكر والتّقدير على تفضلهم بمناقشتي وإبداء الملاحظات القيّمة وأدعو الله أن يجزيهم جزاءً حسنًا.

وأتقدم بالشّكر الجزيل لجامعتي (جامعة الشّرق الأوسط) صرح العلم المنير بجميع كوادرها على جهودهم المباركة ونتمنى لها دوام الإزدهار والتطوّر.

الباحثة

الإهداء

أُهدي هذا الجهد

إلى من هاجر عن الدنيا وترك فينا ما لا يذهب أثره

وأفنى حياته في سبيل الخير وإسعاد الغير
(أبي رحمه الله)

وإلى تلك المربية الفاضلة الحنونة الدافئة

من غرست فينا ما لا يذهب مع السنين ولا يندثر
(أمّي أطال الله في عمرها)

إلى كل من لا تحلو الحياة إلا بهم
(إخوتي وأخواتي الأعزّاء)

إل كل من ساندني ولو بكلمة طيبة

إلى كل إنسان يحمل بقلبه النّقاء والصّفاء

إلى أساتذتي الأفاضل وجميع الزملاء

وإلى كل طالب للعلم

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملحقات	ط
الملخص باللغة العربيّة	ي
الملخص باللغة الإنجليزيّة	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
هدف الدراسة وأسئلتها	7
أهمية الدراسة.....	7
حدود الدراسة	8
محددات الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
الأدب النظري	10
المنهج المدرسي	10
الصفوف الثّلاثة الأولى	15
الخصائص النمائية	17
الدراسات السابقة ذات الصلة	22
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	35
مجتمع الدراسة	35

عينة الدراسة 35
أداة الدراسة 36
صدق أداة الدراسة 38
ثبات أداة الدراسة 39
متغيرات الدراسة 40
المعالجة الإحصائية 40
إجراءات الدراسة 41

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول 42
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني 50
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث 51

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول 59
مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني 61
مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث 62
التوصيات 64

قائمة المراجع

المراجع العربية 65
المراجع الأجنبية 72
الملحقات 74

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	المحتوى	الصّفحة
3-1	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات.	36
3-2	توزيع فقرات استبانة الخصائص النّمائيّة وعدد الفقرات لكل بعد.	37
3-3	معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدّرجة الكليّة.	38
3-4	معامل ثبات (كرونباخ ألفا) ومعامل ثبات (التّجزئة النّصفيّة).	39
3-5	المعيار الإحصائي لتفسير المتوسّطات الحسابيّة وتقديراتها.	41
4-6	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة مرتّبة تنازليًا.	42
4-7	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد العقلي) مرتّبة تنازليًا.	43
4-8	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد الإدراكي) مرتّبة تنازليًا.	44
4-9	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد الجسمي) مرتّبة تنازليًا.	45
4-10	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد الانفعالي) مرتّبة تنازليًا.	46
4-11	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد الاجتماعي) مرتّبة تنازليًا.	47
4-12	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد الخلقي) مرتّبة تنازليًا.	48
4-13	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة ودرجة المراعاة لفقرات (البعد اللّغوي) مرتّبة تنازليًا.	49
4-14	نتائج اختبار (ت t.test) لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي.	50
4-15	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة تبعًا لمتغيّر الخبرة.	52
4-16	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق لمتغيّر الخبرة.	53
4-17	نتائج المقارنات البعديّة (LSD) لمعرفة الفروق الثنائيّة لمتغيّر الخبرة.	55

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصّفحة
1	الصّورة الأوليّة للاستبانة	75
2	قائمة المحكّمين	80
3	الصّورة النّهائيّة للاستبانة	81

درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة

إعداد

ميساء محمد الهويمل

بإشراف

أ.د. الهام علي الشلبي

الملخّص

هدفت الدّراسة للكشف عن درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة. اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (57 معلّمة) من معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى. ولجمع معلومات الدّراسة تمّ تطوير استبانة الخصائص النّمائيّة والمكوّنة من (58) فقرة موزّعة على (7) أبعاد (البعد العقلي، البعد الإدراكي، البعد الجسمي، البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الخلقي والبعد اللّغوي). أظهرت نتائج الدّراسة درجة كبيرة لمراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة، حيث احتلّ (البعد الخلقي) الرّتبة الأولى، تلاه (البعد الاجتماعي) في الرّتبة الثّانية، تلاه (البعد الإدراكي) في الرّتبة الثّالثة، تلاه (البعد العقلي) في الرّتبة الرّابعة، تلاه (البعد الجسمي) في الرّتبة الخامسة، تلاه (البعد الانفعالي) في الرّتبة السّادسة، وأخيرًا (البعد اللّغوي) في الرّتبة السّابعة. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي. وأظهرت النّتائج وجود فروق في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى الأساسيّة للخصائص النّمائيّة للطّلبة تعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح (أقل من 5 سنوات) ولصالح (أكثر من 10 سنوات). وأوصت الدّراسة واضعي ومعدّي مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى بضرورة الاستمرار في مراعاة الخصائص النّمائيّة للطّلبة وفي جميع المناهج للصفوف الثلاثة الأولى، والعمل على الاستفادة من نتائج الدّراسات العلميّة في هذا المجال لرفع درجة مراعاة الخصائص النّمائيّة للطّلبة في مختلف المراحل الدّراسيّة.

الكلمات المفتاحيّة: مناهج، الصّفوف الثّلاثة الأولى، الخصائص النّمائيّة، لواء الشّونة الجنوبيّة.

The Degree To Which The Curricula Of The First Three Grades Take Into Account The Developmental Characteristics Of Students From The Viewpoint Of Female Teachers In The Southern Shuna District

Prepared by: Maisa Mohammed Al-Hwamel

Supervised by: **Prof .Ilham Ali Al-Shalabi**

Abstract

The study aimed to reveal the degree of observance of the curricula of the first three grades of the developmental characteristics of students from the viewpoint of female teachers in the Southern Shuna District. The study adopted the descriptive survey method. The study sample consisted of (57) female Teachers of the first three grades . To collect the study information, a development characteristics questionnaire consisting of (58)Paragraph distributed over 7Dimensions (mental dimension, cognitive dimension, physical dimension, emotional dimension, social dimension, moral dimension, and linguistic dimension) was distributed. The results of the study showed a great degree of observance of the curricula of the first three grades of the developmental characteristics of students from the viewpoint of teachers in the Southern Shouneh District, where (the moral dimension) occupied the first rank, followed by (the social dimension) in the second rank, followed by (the cognitive dimension) in the third rank, followed by (The mental dimension) In the fourth rank, followed by (the physical dimension) in the fifth rank, followed by (the emotional dimension) in the sixth rank, and finally (the linguistic dimension) in the seventh rank. The results also showed that there were no differences in the degree to which the curricula of the first three grades take into account the developmental characteristics of students due to the variable of the academic qualification. The results showed that there are differences in the degree to which the curricula of the first three grades take into account the developmental characteristics of students due to the variable of experience and in favor (less than 5 years) and in favor (more than 10 years). The study recommended the authors and preparers of the curricula of the first three grades of the necessity of continuing to take into account the developmental characteristics of students in all curricula for the first three grades, and work to take advantage of the results of scientific studies in this field to raise the degree of observance of the developmental characteristics of students in the various levels of study.

Keywords: Curricula, First Three Grades, Developmental Characteristics, Southern Shuna District.

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة وأهمّيّتها

المقدّمة

تشهد المملكة الأردنيّة الهاشميّة زيادة ملحوظة في عدد الطّلبة الملتحقين في الصّفوف الثّلاثة الأولى في المدارس الحكوميّة والخاصّة بمختلف محافظات المملكة، وتمتاز هذه الفئة من الطّلبة من عمر (6–8 سنوات) بخصائص نمائيّة خاصّة بهم؛ ممّا نتج عنه اختلاف المنهج الأكاديمي المقدّم لهم عن غيرهم من المراحل الدّراسيّة، وتعدّد أساليب تعليمهم وتعلّمهم، ومن المفيد لكل من المعلّمين والطّلبة أن تراعي مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى الخصائص النّمائيّة للطّلبة للارتقاء بالتّعليم الأساسي في الأردن.

وأدرجت منظّمة الأمم المتّحدة للتّربية والتّعليم والثّقافة في التّصنيف الدّولي الموحّد للتّعليم – وهو إطار إحصائي لتنظيم المعلومات المتعلّقة بالتّعليم– أنّ أكثر الصفّوف التّعليميّة في المدارس هو عدد صفوف المرحلة الأساسيّة الدّنيا (الصّفوف الثّلاثة الأولى) (Cifras, 2019).

وتقود المرحلة الأساسيّة الدّنيا (الصّفوف الثّلاثة الأولى) التّعليم نحو التّدريس العميق، وتوسّع أفق الطّلبة نحو الانفتاح على العالم من حولهم، وتمهّد لهم رؤيته بشكل شمولي وتكاملي، وتبني لهم بيئة تعليميّة فعّالة تتضمّن الأمن والمثيرات والتّجارب والأنشطة الاجتماعيّة والثّقافيّة، وتنمّي تفكير الطّلبة، وترفع درجة تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين، وتتيح لهم إمكانيّة أن يكونوا مؤثّرين في محيطهم من الزّملاء والعاملين في المدرسة (Carden, 2018).

وأوصى مؤتمر التّطوير بالنّظام التّربوي الأردني ليواكب حاجات المجتمع الأردني والعالمي الحديثة، وليسهم في التّنمية المستدامة، بضرورة الاستمرار في تطوير المناهج في الدّراسات التّربويّة المتخصّصة، ودعا لإكساب الطّلبة الكفايات التي تمكّنهم من الإسهام في تنمية مجتمعهم وتمكينهم من المنافسة على المستوى العالمي، وتصميم وبناء برامج وأنشطة عمليّة لصقل شخصيّة الطّلبة، وتحديد مجموعة المهارات التي تعزّز الاتّجاهات الإيجابيّة لدى الطّلبة وتوظيفها في المناهج بحيث تتناسب مع قدرات الطّلبة وسماتهم وخصائصهم في كل مرحلة عمريّة (وزارة التربيّة والتّعليم، 2015).

واهتم التّربويّون مؤخّرًا في المناهج بشكل كبير، وجاء هذا الاهتمام نتيجة التّغيرات التي طرأت على مفهوم المنهج وفق التّطورات في ميدان التّربية بمختلف مجالاتها، حيث يتضمّن التّعريف التّقليدي للمنهج بأنّه عبارة عن مادة نظريّة تمّ إعدادها لطلبة المدرسة، فهو مقرّر دراسي. أمّا التّعريف الحديث للمنهج فهو مجموعة النّشاطات المقدّمة للطّلبة، والتّوجيهات المقدّمة للمعلّمين، ويعبّر المنهج عن جميع الخبرات المقصودة أو غير المقصودة، والمنظّمة أو غير المنظّمة التي يتعرّض لها الطّلبة، ويتفاعلون معها داخل المدرسة أو خارجها (القاسم وعسيري، 2018).

ويشير الهادي(2020) بانه يتوجّب على المؤسّسات التّعليميّة في الألفيّة الثّالثة اتّباع المنهج المتمايز الذي يعزّز العلاقة بين رأس المال الفكري واقتصاد المعرفة، حيث يلائم المنهج المتمايز بين بيئات وبرامج التّعلّم المختلفة، ويراعى تنوّع الطّلبة وتباينهم، ويتضمّن محتوى يشمل قواعد معرفيّة عميقة ومتمايزة تراعي نمو الطّلبة من كافّة الجوانب، ويخلق ظروف وإمكانات جديدة نحو الاكتشاف، والقدرة على ممارسة المعرفة انطلاقًا من المعرفة في مرحلة نمو سابقة، وحسن استغلال المعرفة الحالية، والتّوجه نحو المستقبل.

وتشير الدراسات (خصاونة، 2013؛ أبو حجيلة، 2019) إلى وجود خلل في مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن؛ ممّا يعيق ويولّد صعوبة في التّدريس للمعلّم والطّلبة، الأمر الذي يتطلّب من التّربويّين معالجة التّشوه في مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى، ومراعاة الفروق الفرديّة للطّلبة، ووضع مناهج تناسب عموم الطّلبة وليس فئة منهم، وألّا تكون منفِّرة للتّعليم، وتراعي خصائصهم النّمائيّة.

وفي هذا السّياق، كشفت نتائج بعض الدّراسات التربويّة أنّ التّعليم الحديث المتمركز حول الطّلبة وخصائصهم النّمائيّة يؤدّي لتحسين مخرجات التّعلّم، ويلبّي احتياجات الطّلبة التّعليمية من مختلف الثقافات، ويعمل على تطوير مهاراتهم المتنوّعة في التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد والاتّصال والتّعلّم الذّاتي والعمل الجمعي وحل المشكلات بالرغم من تفاوت عدد طلبة الصّف في المدارس، ويمكن التّخطيط للتّدريس الفعّال وفقًا لمنهج يأخذ بعين الاعتبار الخصائص النّمائيّة للطّلبة من مختلف الجوانب في تعلّمهم، وستكون النّتيجة تقدّمًا وتحسّنًا مستمرًّا في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة (Felder & Brent, 2016).

وتعرّف الخصائص النّمائيّة بأنّها سلسلة من مظاهر النّمو المتتالية والمتلاحقة والتّي تتّصل ببعضها بعضًا بحيث تشكّل حلقات نمائيّة في المراحل العمريّة المتعاقبة ،وتتأثّر كل مرحلة بالمرحلة التّي تسبقها بشكل إيجابي أو سلبي من كافّة جوانب النّمو العقلي والجسدي والنّفسي والاجتماعي (McAdams, et al., 2019)، حيث ترتبط خصائص النّمو السّلوكيّة وخصائص النّمو الانفعاليّة ارتباطًا إيجابيًّا بالإنجاز، ويرتفع التّحصيل الأكاديمي لدى الطّلبة في المناهج التي تراعي هذه الخصائص (Seo, Park, & Kim, 2019)، كما يرتفع تحصيل الطّلبة في المناهج التي تراعي الخصائص النّمائيّة (Yavuz, & Kutlu, 2019)، وترتبط المناهج التي تراعي الخصائص النّمائيّة بدرجة ذكاء الطّلبة، فكلّما زادت درجة مراعاة المناهج للخصائص النّمائيّة ارتفعت درجة ذكاء

الطّلبة (أحمد، 2018)، في حين يؤدّي عدم انسجام المنهج مع مستويات الطّلبة لتدنّي التّحصيل الدّراسي في مادّة الرّياضيات في الصّفوف الأساسيّة (الأخرس، 2018).

وينتج عن عدم مراعاة المنهج للخصائص النّمائيّة للطلبة العديد من الآثار منها ما توصّلت له نتائج دراسة الحجازين (2017) إلى أنّ من معوّقات الأداء الإبداعي للمعلّمين بالمرحلة الأساسيّة هو عدم مراعاة المنهج لمستويات الطّلبة، كما بيّنت دراسة مناصرة ونواجعة (2019) أنّ من معوّقات الأداء الإبداعي لدى المعلّمين في المرحلة الأساسيّة العليا هو عدم تناسب محتوى المادّة التّعليميّة مع مستوى الطّلبة وقدراتهم العقليّة، كما توجد علاقة عكسيّة بين المناهج التي تراعي الخصائص النّمائيّة والنّشاط الزّائد لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسى، حيث تؤدّي مراعاة المناهج للخصائص النّمائيّة بدرجة عالية لانخفاض النّشاط الزّائد لدى الطّلبة (الشقيرات، 2010)، وأظهرت نتائج دراسة المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني (2018) أنّه من الصّعوبات التّي تواجهها مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن عدم ترابط المحتوى مع نتاجات التّعلّم التّي تراعي مختلف الخصائص والجوانب الجسديّة والنّفسيّة والعقليّة للطّالب.

وبات جليًّا ضرورة مراعاة المنهج المدرسي للخصائص النّمائيّة للطّلبة لتلبية حاجاتهم، وتعد مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة ذات تأثير إيجابي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ ونظرًا لإسهام مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى في التّعلّم في المراحل الدّراسيّة اللّاحقة؛ لذا فإنّ الدّراسة الحالية قد تسد هذه الثّغرة بكشفها عن درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة في الأردن.

مشكلة الدّراسة

تمتاز المدارس باختلاف المراحل العمريّة للطّلبة؛ وبالتّالي تباين خصائصهم النّمائيّة وسماتهم الشّخصيّة، وتظهر أهميّة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى كون هذه المرحلة هي الأساس للتّعلّم في المراحل الدّراسيّة اللّاحقة وصولًا للجامعة؛ فيعتبر ما يتم تعلّمه في الصّفوف الثّلاثة الأولى بنية معرفيّة راسخة في ذهن الطّالب تؤثّر على جميع جوانب شخصيّته المعرفيّة والسّلوكيّة والوجدانيّة.

وقد أشارت نتائج دراسة البديرات (2016) إلى وجود عقبات تواجه المعلّمات ذات علاقة بالمنهج الدّراسي، كما أظهرت دراسة الطعيس (2018) وجود مشكلات تواجه المعلّمات ذات علاقة بالمنهج الدّراسي كعدم مراعاة محتوى المادّة التّعليميّة لمستوى الطّلبة، وكشفت دراسة محمد (2013) وجود مشكلات في منهج مرحلة التّعليم الأساسي منها حاجة الأهداف المخطّطة إلى إعادة نظر لتتماشى والتّطورات العلميّة والتّربويّة المعاصرة، وبيّنت دراسة جبارة (2016) إلى وجود مشكلات في التّدريس تواجه معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى تتعلّق بالمنهج الدّراسي، كما أوضحت دراسة خصاونة (2013) أنّ من المشكلات التي تواجهها معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في المرحلة الإبتدائيّة هي: خبرات المنهج الأعلى من مستوى قدرات الطّلبة، وزخم المنهج الذي لا يراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة، وأوضحت دراسة (أبو حجيلة، 2019؛ الفهيدي، 2018) أنّ من المشكلات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى هي عدم ملاءمة محتوى المادّة التّعليميّة لمستوى النّمو المعرفي للطّلبة، وضعف المعرفة لدى بعض المعلّمين بخصائص ومطالب النّمو المختلفة لدى الطّلبة، كما بيّنت دراسة خليفة (2016) أنّ من مشكلات تدريس منهج اللّغة العربيّة عدم تناسب أهداف ومحتوى المنهج مع إمكانات الطّلبة وقدراتهم، وعدم قدرة معلمي اللّغة العربيّة

من تحقيق أهداف المنهج، وتوصّلت دراسة علي وعبد الحكيم (2013) إلى وجود مشكلات في تدريس محتوى الرّياضيات بالمرحلة الإبتدائيّة تتعلّق بعدم مراعاة المحتوى لمستويات الطّلبة.

وقد أوصت عديد من الدّراسات بضرورة إجراء مزيد من الدّراسات حول مدى مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة ومن هذه الدّراسات (شرادقة، 2001؛ الإبراهيم، 2002؛ حمادنة وبني خالد، 2011؛ أبو رحمة، 2013؛ الجوفان، 2015؛ المومني والوائلي، 2015؛ الديحاني والقضاة، 2016؛ خزاعلة وحمادنة، 2018) وقد تناولت جميع هذه الدّراسات الكتب ولم تتناول أي منها المنهج، كما تناولت جميعها كتب اللّغة العربيّة منفردةً، ولكن لم تتناول أي منها منهج الرّياضيّات للصّفوف الثّلاثة الأولى، ولم تتناول أي منها منهج اللّغة العربيّة ومنهج الرّياضيّات للصّفوف الثّلاثة الأولى مع بعضهما بعضًا في دراسة واحدة، لذا فإنّ الدّراسة الحاليّة بتطبيقها لمنهجي اللّغة العربيّة والرّياضيّات للصّفوف الثّلاثة الأولى قد تعد إثراءً علميًّا في هذا المجال، خاصّةً مع ازدياد الحاجة لدراسات علميّة تبحث في درجة مراعاة مناهج اللّغة العربيّة والرّياضيّات للصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة في الأردن.

وقد أوصى فضل (2013) بضرورة تحسين واقع التّعليم والتّعلّم في الصّفوف الثّلاثة الأساسيّة الأولى في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في ضوء خبرات الدّول العالميّة والإقليميّة، كما أوصى المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني (2018) بإجراء دراسات علميّة حول الخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى تهدف لتناغم المنهج مع هذه الخصائص.

وقد انبثقت مشكلة الدّراسة الحالية من المسائل البحثيّة ذات الأولويّة القصوى من أولويّات البحث العلمي لقطاع التّربية والتّعليم والتّي تمّ اعتمادها من قبل المجلس الأعلى للعلوم والتّكنولوجيا للأعوام (2011–2020) (Higher Council for Science & Technology, 2010).

هدف الدّراسة وأسئلتها

تهدف الدّراسة الحاليّة للكشف عن درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة.

حيث تسعى الدّراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة؟

2-هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس)؟

3-هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؟

أهميّة الدّراسة

أهميّة نظرية

تتّضح أهميّة هذه الدّراسة من انسجامها مع أهداف خطّة التّطوير التّربوي التّي أكّدت على ضرورة تحقيق التّكامل والتّرابط والشّمول بين جميع جوانب العمليّة التّعليميّة (المنهج، والمعلّم، والطّلبة) في كافة مراحلها.

وتكتسب الدّراسة أهميّتها من استقصائها لآراء المعلّمات حول درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة في الأردن؛ لما لآرائهن من أهميّة بالغة في تقديم التّغذية الرّاجعة المطلوبة لبناء المناهج الدّراسيّة، كونهن الأكثر تعاملًا وتواصلًا مع الطّلبة، ويستطعن مراقبة الطّلبة وملاحظة سلوكاتهم عن قرب، وتكون وجهة نظرهن هي الأكثر صدقًا وواقعيّة، وقد قدّمت الدّراسة الحالية توصيات تعد تمهيدًا لإجراء المزيد من الدّراسات حول هذا الموضوع؛ ممّا يعد إضافة إلى الأدب النّظري في هذا المحور.

أهميّة عمليّة

تتّضح الأهميّة العمليّة للدّراسة الحالية من إمكانيّة تقديم بيانات يستفيد منها صانعو القرار في وزارة التّربية والتّعليم وواضعو المناهج الدّراسيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى عند وضع مناهج جديدة في المستقبل أو تطويرها.

ومن الأهميّة العمليّة للدّراسة الحالية استفادة جميع عناصر المنهج، حيث يستفيد المعلّمون الذين يدرّسون المنهج بتزويدهم بدرجة ارتباط المنهج بالخصائص النمائية وتزويدهم بنقاط الخلل التي يمكن مراعاتها عند التنفيذ لتحقيق الطّلبة للنتاجات .

حدود الدّراسة

حدود بشريّة: تمّ تطبيق الدّراسة الحالية على معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى.

حدود مكانيّة: تمّ تطبيق الدّراسة الحالية في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة تربية وتعليم لواء الشّونة الجنوبيّة.

حدود زمنيّة: تمّ تطبيق الدّراسة الحالية خلال الفصل الدّراسي الثّاني من العام 2020/2019.

الحدود الموضوعيّة: تمّ تطبيق الدّراسة الحالية على منهاجي اللّغة العربيّة والرّياضيّات للصّفوف الثّلاثة الأولى في لواء الشّونة الجنوبيّة.

محدّدات الدّراسة

يتم تعميم نتائج الدّراسة خارج المجتمع الذي أجريت فيه بناءًا على: الخصائص السّيكومتريّة لأداة الدّراسة (الصّدق والثّبات) ودرجة تمثيل عيّنة الدّراسة لمجتمع الدّراسة الأصلي المسحوبة منه، ومدى الموضوعيّة والدّقّة في إجابة أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات أداة الدّراسة، ودرجة تمثيل العينة لمجتمع الدّراسة.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيَة

تعرّف مناهج الصفوف الثلاثة الأولى إجرائيًّا: هي مجموعة الخبرات المتعدّدة داخل المدرسة وخارجها، بغرض تحقيق النّمو المتكامل لدى طلبة الصّفوف من الأوّل وحتى الثّالث الأساسي في الأردن، وفق خطّة تربويّة محدّدة الأهداف والمحتوى والوسائل التّعليميّة.

الخصائص النّمائيّة: يعرّف مانجال (Mangal, 2019) الخصائص النّمائيّة بأنّها مجموعة من مظاهر النّمو التّي تميّز مرحلة عمريّة محدّدة من الجانب العقلي، والجسمي، والانفعالي، والخلقي، والاجتماعي، واللّغوي، والإدراكي.

وتعرّف الخصائص النّمائيّة إجرائيًّا: بمجموع الدّرجات التّي حصل عليها معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن على استبانة الخصائص النّمائيّة.

الفصل الثّاني

الأدب النّظري والدّراسات السّابقة

تناول الفصل الحالي عرضًا للأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، والتّعقيب على الدّراسات السّابقة.

أوّلًا: الأدب النّظري

تمّ تناول موضوعات حول المنهج المدرسي، والصفوف الثّلاثة الأولى الأساسيّة، والخصائص النّمائيّة.

المنهج المدرسي

يعد المنهج المدرسي أحد العوامل التي تكوّن التّربية المدرسيّة باختلاف أنواعها، فالمدرسة مؤسّسة ذات ارتباط وثيق بالمجتمع وبحاجات الطلّبة وخصائصهم لتربية النّاشئة؛ فتحتّم رفع استجابة المنهج للتّطورات المعاصرة العالميّة؛ لإثرائه بالمعارف والأنشطة لسد حاجات المجتمع والطلبة، وأحد أهم التّطورات المعاصرة هي التّطورات التّربويّة والنّفسيّة والعلميّة المتعلّقة بالنّظريّات والطّرق والبرامج والمهارات والقوانين والمبادئ المتخصّصة والمتناغمة مع المنهج المدرسي (حمدان، 2018).

مفهوم المنهج المدرسي

يعرّف عيسى (2018) المنهج المدرسي بأنّه مجموعة الخبرات والأنشطة التّربويّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والفنيّة والرّياضيّة، التي تقوم المدرسة بتخطيطها وتطبيقها داخل وخارج المدرسة، بهدف إكساب الطّلبة أنماطًا من السّلوك المرغوب به، وتعديل السّلوك غير المرغوب به، لتحقيق النّمو المتوازن والمتكامل لدى الطّلبة.

عناصر المنهج المدرسي

يتضمّن المنهج المدرسي مجموعة من العناصر المترابطة ارتباطًا وثيقًا، وقد أشار القيسي (2018) إلى أنّ المنهج المدرسي يشمل العناصر الآتية:

الأهداف التّعليميّة: يسعى المنهج المدرسي إلى تحقيق أهداف محدّدة، منها إنجاح العمليّة التّعليميّة بتوصيل المعلومات للطّلبة بأسلوبٍ شيّقٍ، ونقل الخبرات والثّقافات المتنوّعة.

المحتوى: ينبغي أن يتناغم محتوى المنهج المدرسي مع أهدافه المراد تحقيقها والتّركيز عليها، بما يتناسب والمرحلة العمريّة للطّلبة.

استراتيجيّات التّدريس: هي كل ما يقوم به المعلّم بشكل منتظم ومتسلسل بهدف تحقيق الأهداف التّعليميّة، مثل: التّدريس المباشر، وحل المشكلات والاستقصاء، والتّعلّم في مجموعات، والتّعلّم من خلال النّشاط، والتّفكير النّاقد.

الوسائل التّعليميّة: هي الأدوات المتنوّعة التي يستخدمها المعلّم لرفد تعليمه للطّلبة والتي تساعد في نجاح المنهج المدرسي، منها الوسائل البصريّة، والوسائل السّمعيّة، والرّحلات والزّيارات التّعليميّة.

التّقويم: يهدف التّقويم لمعرفة مدى نجاح المنهج المدرسي في تحقيق الأهداف المخطّط لها، مثل: التّقويم المعتمد على الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة، والتّواصل، ومراجعة الذّات.

أهداف المنهج المدرسي

تعد عمليّة تطوير المنهج المدرسي عمليّة شاملة تتضمّن جميع جوانب المنهج المدرسي وعناصره كالأهداف، والوسائل، وطرق التّدريس، فيهدف المنهج المدرسي بما يشمله من خبرات وأنشطة مقدمة من المدرسة للطّلبة عدة أهداف أشار لها بومعراف وساعد (2004) كالآتي:

قابليّة التّفاعل: يتم من خلال المنهج المدرسي تفاعل الطّلبة مع المجتمع والبيئة المحيطة بهم، من خلال التّأثير والتّأثّر بها وبما يحدث فيها من أحداث، فيؤثر الطّلبة بالبيئة والمجتمع المحيط بهم بالمواجهة، والتّغلّب على المشكلات والتّحّديات وحلّها باستخدام العقل؛ لذا ينمّي المنهج المدرسي قدرة الطّلبة على حل المشكلات.

تنمية الابتكار: عند مواجهة الطّلبة للمشكلات لا بد لهم من الابتكار لتوفير البدائل والأفكار لحل المشكلات، ثم اختيار البديل الأنسب في ظل الظّروف المتغّيرة، فتنمية ابتكار الطّلبة يعد هدفًا هامًّا ومن الأولويّات التي يسعى المنهج المدرسي إلى تحقيقها.

تحقيق النّمو الشّامل: يسعى المنهج المدرسي إلى تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للطّلبة من خلال الخبرات الذي يوّفرها؛ ممّا يؤدّي الى تعلّمهم وتعديل سلوكهم، فيتمكّن الطّلبة من التّفاعل مع البيئة والمجتمع بنجاح.

تنمية الخبرات: يشمل المنهج المدرسي خبرات متنوّعة في مجالات وجوانب عدّة مفيدة للطّلبة، لأنّها تمنحهم مهارات ومعلومات في شتّى الميادين، بحيث يمر الطّلبة بخبرات مختلفة، ويشاركون ويتفاعلون مع مواقف تعليميّة متنوّعة تحدث التّعلّم.

خصائص المنهج المدرسي

يمتاز المنهج المدرسي بعدّة خصائص أوردها عيسى (2018) كالآتي:

الشّموليّة: يتضمّن المنهج المدرسي كافّة الخبرات والأنشطة الصّفّيّة واللاصفّيّة المتنوّعة، والتي تشرف على تنظيمها المدرسة وتقدّمها للطّلبة.

التّوازن والتّكامل: يشتمل المنهج المدرسي على الخبرات والأنشطة المختلفة في كافّة الميادين والمجالات بشكل متوازن يراعي التّكامل الأفقي والتّكامل الرّأسي في طرحه للمادّة التّعليميّة.

التّشاركيّة: تشترك عدّة جهات مسؤولة في إعداد المنهج المدرسي مثل: الأكاديميّون والتّربويّون والمعلّمون من جميع التّخصّصات، فضلا عن رجال الفكر والسّياسة والاقتصاد وأولياء أمور الطّلبة وبعض الطّلبة المتميّزين.

مواكبة المستجدّات العلميّة والتّكنولوجيّة الحديثة: يوظّف المنهج المدرسي المبتكرات العلميّة وخاصّة المتعلّقة بتكنولوجيا التّعليم، واستغلال الشّبكة العنقوديّة العالميّة كمصدر للتّعلّم.

مراعاة المجتمع: يراعي المنهج المدرسي القيم والثّقافة السّائدة في المجتمع، ويعمل على تلبية حاجات المجتمع، ويستقي المنهج المدرسي مصادر التّعلّم من بيئة الطّلبة المحيطة بهم.

مراعاة نمو الطّلبة: ينبع المنهج المدرسي من رؤية واضحة تأخذ بعين الاعتبار الفلسفة التّربويّة السّائدة، والنّتائج المؤكّدة للعلوم النّفسيّة ونظريّات التّعلّم لكل فئة ومرحلة عمريّة؛ لتحقيق النّمو المتكامل الأفضل لدى الطّلبة.

أسس بناء المنهج المدرسي

يتم بناء وتصميم المنهج المدرسي بشكل حلزوني في المراحل الدّراسيّة المتعاقبة، حيث تُراعى سمات الطّلبة، ومطالب النّمو المختلفة لكل مرحلة عمريّة في تحديد المهارات وخبرات التّعلّم المراد

إكسابها للطّلبة؛ ممّا يسهم في تحقيق أفضل المخرجات التّعليميّة، ويرفع مستوى التّحصيل والإنجاز الأكاديمي، ويصقل شخصيّة الطّلبة من مختلف الجوانب، ويساعد المعلّم على رفع مستوى مهاراته التّعليميّة (Sullivan, 2019).

ويبنى المنهج المدرسي على أربعة أسس منها:

الأساس المعرفي: تعد المعرفة وسيلة وأداة لإعداد الطّلبة للحياة العمليّة، وتعنى بالخبرات وكيفيّة اكتسابها، وتتنوّع أنماط المعرفة في المنهج المدرسي لتشمل: المعرفة الإلهيّة، والمعرفة الحدسيّة، والمعرفة العقليّة، والمعرفة الحسيّة، والمعرفة النّقليّة.

الأساس النّفسي: تعتمد عمليّة بناء المنهج المدرسي على كافّة نتائج الدّراسات والبحوث السّيكولوجيّة، وعلى نظريّات تفسير التّعلّم التي قدّمت الكثير من الإسهامات والتّطبيقات التي أثّرت في المنهج المدرسي كالاتّجاه السّلوكي والاتّجاه المعرفي (Sullivan, 2019).

يجب الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطّلبة عند بناء وتصميم المنهج المدرسي لكل مرحلة عمريّة ولكل صف، حيث أوردها حمدان (2018) كالآتي:

الخصاص الجسميّة: وما يرتبط بها من العمر والطّول والوزن والحواس الخمس.

الخصائص الحركيّة: وما يتعلّق بها من صفات كالقوّة والتّحمّل والدّقّة والسّرعة والاندفاع والتّوازن.

الخصائص النّفسيّة: انفعالات الطّلبة ورغباتهم وحاجاتهم.

الخصائص الاجتماعيّة: علاقات الطّلبة مع الأسرة والأقارب والجيران والمدرسة والأقران والمعلّمين وكل من هو في محيطهم الاجتماعي.

يرتبط المنهج المدرسي بالأسس النّفسيّة ارتباطًا وثيقًا، كما يرتبط بخصائص الطّلبة النفسيّة والاجتماعيّة، وبطبيعة الطّلبة، وبالعوامل التي تؤثّر في مراحل نموّهم المختلفة، فضلا عن انسجام المنهج المدرسي مع مبادئ نظريّات التّعليم والتّعلّم الحديثة (محمد وعبد الرؤوف، 2019).

ولقد اهتم علم نفس النّمو بجميع ما يتعلق بالطّلبة وخصائص نموّهم في النّواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة ومشكلات كل مرحلة، وينبغي على مخطّطي المناهج مراعاة هذه الخصائص عند البدء ببناء المنهج المدرسي وكافّة عناصره كالكتاب المدرسي (الطيطي، 2018).

وعليه ظهرت بعض المفاهيم النّفسيّة المهمّة التي يجب مراعاتها عند بناء المنهج المدرسي والتي أوردها القيسي (2018) كالآتي:

الاستعداد والقدرة على التّعلّم: ينبغي على المنهج المدرسي أن يراعي استعدادات وقدرات الطّلبة، فالاستعداد هو قدرة الطّلبة الكامنة على التّعلّم بيسر وبسرعة، بينما تشير القدرة إلى كل ما يستطيع الطّلبة أداؤه في اللّحظة الرّاهنة من عمل عقلي أو حركي.

مطالب النّمو: يتوجّب على المنهج المدرسي أن يراعي مطالب النّمو في كل مرحلة دراسيّة، حيث تظهر للطّلبة في كل مرحلة احتياجات لاكتساب معارف ومهارات محدّدة، كمطالب النّمو الجسمي مثل التّعرف على أجهزة الجسم والعناية الصحيّة بالجسم، ومطالب النّمو العقلي مثل تنمية المفاهيم العلميّة والتّكنولوجيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة الضّروريّة للتّكيّف والموائمة مع تطورّات العصر الحالي، ومطالب النّمو الاجتماعي مثل إعداد الطّلبة للحياة الأسريّة ولقبول دورهم في المجتمع.

الصّفوف الثّلاثة الأولى

انطلاقًا من أهميّة الصّفوف الثّلاثة الأولى، وتأكيدًا لضرورة تحسين المخرجات التّربويّة للعمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، أوصت وزارة التّربية والتّعليم في (المؤتمر الوطني الأوّل للتّطوير التّربوي عام 1987) باعتماد المعلّم الواحد في تدريس الصّفوف الثّلاثة الأولى الأساسيّة، واختياره متميّزًا قادرًا على تدريس هذه الصّفوف، وأن لا يزيد عدد الطّلبة في الصّف الواحد عن (35 طالبًا)، وإلغاء

نظام الفترتين لهذه الصّفوف، وتوفير الكتب المصورّة للطّلبة وتجزئتها إلى جزئين بواقع جزء لكل فصل دراسي، وتوفير مكتبة مدرسيّة مناسبة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى الأساسيّة؛ للمطالعة الحرّة، وتخصيص حصّتين في الأسبوع لها، وتوفير الوسائل التّعليميّة المناسبة لهذه الصّفوف (جرادات وراشد، 1988).

تعد مرحلة الصّفوف الثّلاثة الأولى مرحلة تعليميّة نمائيّة تختلف في خصائصها في الجانب المعرفي، والأدائي، والوجداني، عن المراحل التّعليميّة اللاحقة؛ حيث يعد اكتساب الطّلبة للمهارات الضّروريّة في هذه المرحلة أساسًا قويًّا تبنى عليه المهارات في المراحل التّعليميّة المتعاقبة، فضلا عن امتداد أثر الضّعف في امتلاك الطّلبة في مرحلة الصّفوف الثّلاثة الأولى إلى المراحل التّعليميّة التي تليها (مصطفى، 2013).

وإنّ المرحلة المتوسّطة التي ينتمي إليها طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى هي ذات أهميّة بارزة، حيث أطلق عليها مرحلة العمليّات الماديّة، لاكتساب الطّلبة في هذه المرحلة للمفاهيم والعلاقات المعقّدة وتتلخّص أهميّتها في التّمثل الذّهني، والانتقال من لغة التّمحور حول الذّات إلى اللّغة المتمركزة حول المجتمع، وفي هذه المرحلة يحدث التّفكير ذي الطّابع المنطقي باستخدام المواد الملموسة، حيث يتطوّر التّفكير في هذه المرحلة بأبعاد مختلفة وبأكثر من طريقة (دخل الله، 2015).

ويعد التّعليم الأساسي أحد أجزاء أي نظام تعليمي حديث قائمًا ومستقّلًا بذاته، وإنّ الفكر التّربوي المعاصر ينظر لمراحل التّعليم كوحدة مترابطة لها أهدافها الموحدة والتي يتم تنفيذها بمناهج متعدّدة ومتنوّعة الطّرق والأساليب وفقًا لخصائص الطّلبة النّمائيّة ومستوياتهم، وهذه المراحل لها دورها المتكامل لتؤدّي دورًا هامًّا حاضرًا ومستقبلًا (البكور، 2016).

الخصائص النّمائيّة

مفهوم الخصائص النّمائيّة

يعرّف النّمو بأنّه تغير في سلوك ومهارات الإنسان نتيجة لنشاطه، وللخبرات التي يتم اكتسابها عند استخدام أعضاء الجسم. حيث تشتمل مراحل النّمو على: مرحلة الرّضاعة من (الولادة إلى 2 سنوات)، ومرحلة الطّفولة من (2 إلى 12 سنة)، ومرحلة المراهقة، ومرحلة الشّباب، ومرحلة الشّيخوخة. وتقسم مرحلة الطّفولة إلى ثلاث مراحل: مرحلة الطّفولة المبكّرة من (2–6 سنوات)، مرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات)، ومرحلة الطّفولة المتأخّرة من (9–12 سنة) (المخزومي، 2017).

وتعرّف الخصائص النّمائيّة بأنّها مجموعة من التّغيّرات العقليّة، والجسميّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة، واللّغويّة، التي تميّز المراحل النّمائيّة المختلفة، حيث تزداد عمليّة النّمو مع تقدّم العمر، وعند بلوغها الذّروة تعود للهبوط (McAdams, et al., 2019).

مرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات)

تعد مرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات) هي مرحلة بداية دخول الطّالب إلى المدرسة في المرحلة الأساسيّة، ويتعرّض الطّالب خلالها لعدّة عمليّات نمو أساسيّة في الجانب الحركي والحسّي، والعقلي، واللّغوي، والانفعالي، والاجتماعي، والخلقي، وتعد مرحلة هدوء نسبي في معدّل النّمو، حيث تكون الزّيادة في معدّل النّمو في هذه المرحلة أقل من مراحل النّمو الأخرى، وتتّسم بتعلّم الطّالب للمهارات الحركيّة والبدنيّة، ويحقّق فيها الطّالب مستوى نمو اجتماعي أعلى لتفاعله مع العديد من الطّلبة في المدرسة (كماش، 2013).

الخصائص النّمائيّة لمرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات)

تتّضح الخصائص النّمائيّة لمرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات) كالآتي:

خصائص النّمو الجسمي: تقل التّغيّرات الجسميّة في مرحلة الطّفولة المتوسّطة، حيث يبطئ النموّ الجسمي مقارنة بمراحل النّمو السّابقة، ويلاحظ اختلاف المظهر العام لتفاصيل شكل الطّفل، وفي حين تبطئ سرعة نمو الجسم فإنّ الأطراف تزداد سرعة بالطّول، ويرتفع سمك وطول الألياف العصبيّة، ويزداد عدد الوصلات العصبيّة بينها، وتقل ساعات النّوم (Mangal, 2019).

خصائص النّمو الحركي: تنمو في مرحلة الطّفولة المتوسّطة عضلات الطّفل الصّغيرة والكبيرة فينشغل بالأعمال اليدويّة، ويتعلّم المهارات الجسميّة والحركيّة اللّازمة لممارسة الألعاب والأنشطة المختلفة، ويستحدث الطّفل مهارات جديدة مثل: الرّسم واللّعب بالصّلصال أو الطّين، ويسيطر الطّفل على حركاته العشوائيّة والمفاجأة، ويتجه إلى ترتيب احتياجاته الحركيّة بنفسه كتبديل ملابسه وارتداء حذائه، ويظهر النّشاط الزّائد، ويتّصف لعب الذّكور في هذه المرحلة بالخشونة كالقفز والتسلّق ولعب الكرة، بينما يتّصف لعب الإناث بالنّعومة والهدوء كاللّعب بالعرائس والدّمى(كماش، 2013).

خصائص النّمو الحسّي: يظهر الطّفل في مرحلة الطّفولة المتوسّطة تطوّرًا ملموسًا في نموّه الحسّي، سيّما في الإدراك الحسّي ويبدو ذلك جليًّا في تمكّنه من القراءة والكتابة، حيث يزداد إدراك الطّفل وعلاقته بالأرقام والألوان والحروف، فيميّز بين الحروف الهجائيّة المختلفة ويقلّد كتابتها، ويميّز الفصول الأربعة، ويدرك عد الأشهر والأسابيع وأيّام الأسبوع، كما يستطيع الطّفل أن يدرك الوقت في هذه المرحلة، ويزداد لديه التّآزر البصري الحركي فيسيطر أكثر على تعبيراته الجسديّة (Specht, 2017).

خصائص النّمو العقلي: تزداد سرعة النّمو العقلي في مرحلة الطّفولة المتوسّطة، ويتعلّم الطّفل المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والحساب، وتبرز قدرات الفهم والتّذكّر لديه، ويتطوّر لديه التّفكير النّاقد في نهاية المرحلة، ويتأثّر بنقد الآخرين له، وينمو خيال الطّفل والإبداع والابتكار لديه، وينمو لديه حب الاستطلاع، وينتقل من الحسّي إلى التّفكير المجرّد (Mangal, 2019).

وقد توصّل علم النّفس بأنّ هذه المرحلة تختلف من حيث النّمو العقلي عن المراحل الأخرى حيث ينمو عقل الطّفل وطرق فهمه، ويشكّل النّمو العقلي حركة مستمّرة تتمثّل بتطوّر صور الاهتمام، والذي يختلف عن المستويات العقلية الأخرى، وتعد نظريّة بياجية لمراحل النّمو العقلي من أكثر النّظريّات التي اهتّمت في هذا المجال (سبيتان، 2010).

خصائص النّمو اللّغوي: تعد مرحلة الطّفولة المتوسّطة الأساس في اكتساب اللّغة، فهي مرحلة الجمل المركّبة الطّويلة، وتنمو لدى الطّفل القدرة على التّعبير الشّفوي والكتابي، وتنمو المفردات اللّغوية، ويزداد عدد الكلمات التي يقرأها الطّفل في الدّقيقة الواحدة، ويميّز بين الكلمات المترادفة والمتضادّة، ويتمكّن من التّعرف على الجمل، وربط الشّكل بمدلوله (McAdams, et al., 2019).

خصائص النّمو الانفعالي: تبدأ انفعالات الطّفل في مرحلة الطّفولة المتوسّطة بالاستقرار عن المرحلة السّابقة، ويكون قابل للاستثارة الانفعاليّة وللغيرة والعناد والتّحدي، وفي هذه المرحلة ينتقل الطّفل من التّعبير الحركي إلى قدرته على التعبير باللّغة عن انفعالاته وتمتّعه بالحريّة؛ ممّا يؤدّي إلى أن معظم انفعالاته قد تكون سارّة ما لم يجد إحباط من المحيطين به، ويهتم الطّفل في هذه المرحلة باحترام الكبار ومساعدتهم(البارودي، 2015).

خصائص النّمو الاجتماعي: تتّسع دائرة اتّصال الطّفل الاجتماعيّة في مرحلة الطّفولة المتوسّطة، ويميل للعمل واللّعب الجمعي والتّعاوني، ويكوّن صداقات كثيرة لاتّساع دائرة اتّصاله، ويزداد تعاونه

مع أصدقائه، وقد يهتم بأصدقائه أكثر من اهتمامه بأفراد أسرته، ويهتم بأن تكون له مكانة اجتماعيّة مرموقة (البارودي، 2015).

خصائص النّمو الخلقي: تتحدّد الاتّجاهات الأخلاقيّة للطّفل في مرحلة الطّفولة المتوسّطة حيث يستطيع الطّفل التمييز بين الصّواب والخطأ، ويزداد الإدراك لقواعد السّلوك الأخلاقي المعتمد على الاحترام المتبادل والفهم لتلك القواعد، وتظهر المبادئ الاجتماعيّة والقيم الأخلاقيّة لدى الطّفل من خلال التعامل مع الآخرين (Specht, 2017).

التّطبيقات التّربويّة للخصائص النّمائيّة لمرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات)

أورد البارودي (2015) التّطبيقات التّربويّة للخصائص النّمائيّة في مرحلة الطّفولة المتوسّطة من (6–9 سنوات) كالآتي:

خصائص النّمو الحركي والحسّي: توفير المكان والوقت المناسبين للعب الطّلبة للتّعبير عن نشاطهم العضلي، والسّماح لهم بممارسة الأنشطة التي تتيح لهم حريّة الحركة كالجري والقفز والرّياضة، وإتاحة الفرصة لهم للمس ورؤية الوسائل التّعليميّة المجسّمة، وأن تكتب الكتب المدرسيّة بخط كبير وواضح.

خصائص النّمو العقلي: الاهتمام بمناسبة موضوعات المناهج لمستوى النّضج العقلي الطّلبة، والاعتماد على حواس االطّلبة في التّدريس، وربط التّدريس بالبيئة المحيطة لهم، واستغلال هواياتهم ومهاراتهم لتنمية الخيال لتنمية الإبداع والابتكار لديهم، وتدريبهم على التّفكير واكتشاف العلاقات بين الأشياء.

خصائص النّمو اللّغوي: استخدام الألعاب اللّغويّة، والتّدريب على الأنشطة الاتّصاليّة لتنمية الإبداع اللّغوي، والتّقليل من الأنشطة النّمطيّة، وتركيز النّشاط اللّغوي حول المحسوسات والأشياء الموجودة في بيئة الطّلبة، وتعريضهم لأنماط لغويّة مختلفة ومتعدّدة.

خصائص النّمو الانفعالي: إشباع حاجات الحب والتّقدير والإنتماء لدى الطّلبة، وتدريبهم على التّحكّم بانفعالاتهم وضبطها، وعدم التّمييز بينهم أو التّحيّز لأحدهم، وعدم تلبية احتياجاتهم عند استخدامهم أسلوب الصّراخ.

خصائص النّمو الاجتماعي: توفير أنشطة التّعلّم والعمل واللّعب الجمعي، والتّدريب على المهارات الاجتماعيّة كالتّعاون والمشاركة والاحترام، تدريب الطّلبة على كيفيّة التّصرّف في المواقف الاجتماعيّة، وإكسابهم خبرات اجتماعيّة سليمة، واستخدام وسائل تعليميّة تنمّي لديهم الثّقة بأنفسهم والشّعور بالمسؤوليّة كالرّحلات والزّيارت الميدانيّة.

ثانيًا: الدّراسات السّابقة ذات الصّلة

بعد الاطّلاع على العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة، تمّ تصنيف هذه الدّراسات في المحاور الرئيسيّة الآتية مرتّبة من الأقدم إلى الأحدث:

مراعاة مناهج المراحل الدّراسيّة المختلفة للخصائص النّمائيّة للطّلبة.

مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة.

مراعاة مناهج المراحل الدّراسيّة المختلفة للخصائص النّمائيّة للطّلبة

أجرى مقابلة (2002) دراسة هدفت للكشف عن مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس الاجتماعيّة للمنهاج من وجهة نظر معلّميها بالمرحلة الثّانوية في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (633 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أوضحت نتائج الدّراسة وجود مراعاة عالية لكتب اللّغة العربيّة للأسس الاجتماعيّة للمنهاج من وجهة نظرمعلّميها بالمرحلة الثّانوية.

أجرى الإبراهيم (2002) دراسة هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتاب لغتنا العربيّة للخصائص النّمائيّة لطلبة المرحلة الثّانويّة في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (161 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة أنّ مستوى جيّد لمراعاة كتاب لغتنا العربيّة للخصائص النّمائيّة لطلبة المرحلة الثّانويّة وهي بالتّسلسل: جانب النّمو الاجتماعي، تلاه جانب النّمو المعرفي، ثمّ جانب النّمو الانفعالي، وأخيرًا جانب النّمو الدّيني.

أجرى الشمري (2005) دراسة هدفت لتقصّي درجة مراعاة كتب الجغرافيا للأسس النّفسيّة للمنهاج من وجهة نظر المعلّمين للمرحلة الإبتدائيّة العليا في السعوديّة، اعتمدت الدّراسة المنهج

الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (89 معلّمًا)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أشارت نتائج الدّراسة إلى درجة متوسّطة لمراعاة كتب الجغرافيا للأسس النّفسيّة للمنهاج من وجهة نظر المعلّمين للمرحلة الإبتدائيّة العليا.

أجرى الشراري (2007) دراسة هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسيّة للمنهاج للمرحلة الإبتدائيّة العليا في السعوديّة، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (كتاب التّربية الإسلاميّة للصّف الرّابع والخامس والسادس الأساسي)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام تحليل المحتوى، بيّنت نتائج الدّراسة وجود درجة عالية لمراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسيّة للمنهاج في الصّف السّادس، ودرجة متوسّطة في الصّف الخامس، ودرجة متدنيّة في الصّف الرّابع.

أجرى الحوامدة (2011) دراسة هدفت للكشف عن درجة تمثيل كتاب اللّغة العربيّة للأسس النّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة للمناهج للصّف الثّامن الأساسي في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (كتاب اللّغة العربيّة للصّف الثّامن الأساسي)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام تحليل المحتوى، بيّنت نتائج الدّراسة أنّ الأسس المعرفيّة هي الأكثر تمثلا في كتاب اللّغة العربيّة للصّف الثّامن الأساسي، وأنّ الأسس الاجتماعيّة هي الأقل تمثيلا.

أجرى بني خلف (2015) دراسة هدفت لمعرفة درجة ملاءمة محتوى كتاب العلوم للمرحلة النّمائيّة لطلبة الصّف الرّابع الأساسي في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (22 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم ملاءمة محتوى كتاب العلوم للصّف الرّابع الأساسي للمرحلة النّمائيّة للطّلبة.

أجرى سيجدم وعمر وعزات (Cigdem, Omer, & Izzet, 2019) دراسة هدفت لتقصّي مدى مراعاة مناهج اللّغة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّف السّادس في تركيا، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (2416 طالبًا وطالبة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة عن مستوى جيّد لمراعاة مناهج اللّغة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّف السّادس.

أجرى العنزي (2019) دراسة هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس النّفسيّة للمنهاج في المرحلة المتوسّطة في الكويت، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (228 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، بيّنت نتائج الدّراسة درجة مرتفعة لمراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس النّفسيّة للمنهاج في المرحلة المتوسّطة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيّرات المؤهّل العلمي والخبرة.

مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة

أجرى شرادقة (2001) دراسة هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس الاجتماعيّة للصّف الثّاني الأساسي في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (90 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة أنّ كتب اللّغة العربيّة للصّف الثّاني الأساسي قد احتوت على أغلب معايير الأسس الاجتماعيةّ.

أجرى حمادنة وبني خالد (2011) دراسة هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة لخصائص الطّلبة النّمائيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى الأساسيّة في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (100 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع

معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة عن درجة قويّة لمراعاة كتب اللّغة العربيّة لخصائص الطّلبة النّمائيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى الأساسيّة، وكانت ذات مستوى قوي في (المجال اللّغوي، والمجال العقلي، والمجال الإدراكي) بينما جاءت في المستوى المتوسّط في (المجال الانفعالي، والمجال الخلقي، والمجال الجسمي، والمجال الاجتماعي)، وبيّنت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي والخبرة.

أجرى مانشيلا مارتينيز وليسو (Mancilla-Martinez, & Lesaux, 2012) دراسة هدفت لمعرفة مدى تكافؤ المعايير الوطنيّة للخصائص النّمائيّة في تدريس اللّغتين الإنجليزيّة والإسبانيّة لدى طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى في إسبانيا، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (435 طالبًا وطالبة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة أنّ معدّلات نمو طلبة في الصّفوف الثّلاثة الأولى وقدرتهم الكليّة على قراءة الكلمات متكافئة مع المعايير الوطنيّة، في المقابل فإنّ معدّلات نمو طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى في مهارات اللّغة الشفويّة لدى الطّلبة أدنى من المعايير الوطنيّة.

أجرى ستيفن وجيل (Steven, & Jill., 2013) دراسة هدفت لتقصّي مدى مراعاة مناهج القراءة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (957 طالبًا وطالبة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة عن مستوى منخفض لمراعاة مناهج القراءة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى.

أجرى أبو رحمة (2013) دراسة هدفت للكشف عن درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة المطوّرة لمعايير الأسس النّفسية للمنهاج في الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج

الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (كتب اللّغة العربيّة المطوّرة في الصّفوف الثّلاثة الأولى)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ تطوير تصنيفًا للأسس النّفسية للمنهاج في الأردن، أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم مراعاة التّكامل والشّمول في توزيع الأسس النّفسية للمنهاج.

أجرى الجوفان (2015) دراسة هدفت لاستقصاء واقع تحقيق مطالب نمو الطّفل الدّيني، والنّمو الخلقي، والنّمو العقلي في التربية الإسلاميّة بالمرحلة الإبتدائيّة في السّعوديّة، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (كتب التربية الإسلاميّة بالمرحلة الإبتدائيّة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام قائمة بمطالب النّمو، كشفت نتائج الدّراسة عن عدم تحقيق مطالب نمو الطّفل الدّيني، والنّمو الخلقي، والنّمو العقلي في التربية الإسلاميّة بالمرحلة الإبتدائيّة.

أجرى المومني والوائلي (2015) دراسة هدفت لتحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة في ضوء خصائص النّمو اللّغوي لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى، الجزء الأوّل والثّاني)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام قائمة بخصائص النّمو، كشفت نتائج الدّراسة عن عدم مراعاة محتوى كتب اللّغة العربيّة لخصائص النّمو اللّغوي لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى.

أجرى ولش ودنبار (Welch, & Dunbar, 2016) دراسة هدفت لمعرفة توافق مناهج اللّغة مع الخصائص النّمائيّة لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسي في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (15000 طالب وطالبة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أوضحت نتائج الدّراسة توافق مناهج اللّغة مع الخصائص النّمائيّة لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسي.

أجرى الديحاني والقضاة (2016) دراسة هدفت للكشف عن درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة لخصائص النّمو العقلي من وجهة نظر المعلّمين للصّفوف الثّلاثة الأولى في الكويت، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (115 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة أنّ درجة مرتفعة لتضمين كتب اللّغة العربيّة لخصائص النّمو العقلي من وجهة نظر المعلّمين للصّفوف الثّلاثة الأولى، كما بيّنت نتائج الدّراسة عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي والخبرة.

أجرت المحارمة (2016) دراسة هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب اللّغة العربيّة للمعايير اللّغويّة والاجتماعيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (80 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، كشفت نتائج الدّراسة عن درجة متوسّطة لمراعاة كتب اللّغة العربيّة للمعايير اللّغويّة والاجتماعيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى، وعن وجود فروق تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي ولصالح فئة (دراسات عليا)، وتبعًا لمتغيّر الخبرة ولصالح (10 سنوات فأكثر).

أجرى السعودي (2016) دراسة هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسية من وجهة نظر معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (100 معلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أظهرت نتائج الدّراسة مراعاة مرتفعة لكتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسية من وجهة نظر معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّرات المؤهّل العلمي والخبرة.

أجرى حسبو (2017) دراسة هدفت لتعرّف مدى مراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النّمو لدى الطّلبة من وجهة نظر معلّمي الحلقة الثّانية بمرحلة الأساس في السّودان، اعتمدت الدّراسة

المنهج الوصفي المسحي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (400 معلّم ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النّمو لدى الطّلبة من وجهة نظر معلّمي الحلقة الثّانية بمرحلة الأساس تتّسم بالإيجابيّة، وبيّنت عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّرات المؤهّل العلمي والخبرة.

أجرى خزاعلة وحمادنة (2018) دراسة هدفت إلى تقويم كتب اللّغة العربيّة في ضوء خصائص الطّلبة النمائيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (158 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، أوضحت النّتائج تقديرات متوسّطة لمعلّمي المرحلة الأساسيّة لكتاب (اللّغة العربية)، حيث احتلّ المرتبة الأولى الجانب اللّغوي، والمرتبة الثّانية الجانب الإدراكي، وجاء بالمرتبة الثّالثة الجانب الاجتماعي، وبالمرتبة الخامسة جاء الجانب الانفعالي وأخيرًا احتل المرتبة السّادسة الجانب الجسمي، وبيّنت وجود فرق ذو دلالة إحصائية في تقديرات المعلّمين في الجانب الجسمي يعزى لمتغيّر الخبرة لصالح فترة الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات)، وفي الجانب الانفعالي يعزى لمتغيّر الخبرة لصالح فترة الخبرة (من 5–أَقل من 10 سنوات).

أجرى العجمي (2018) دراسة هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب اللغة العربيّة للأسس (المعرفيّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة) من وجهة نظر معلّمى الصّفوف الثّلاثة الأولى في الكويت، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (60 معلّمًا ومعلّمة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة، توصّلت نتائج الدّراسة إلى درجة متوسّطة لمراعاة كتب اللغة العربيّة للأسس (المعرفيّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة) من وجهة نظر معلّمى الصّفوف الثّلاثة الأولى، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهّل العلمي والخبرة.

أجرى هاموند وآخرون (Hammond, et al., 2019) دراسة هدفت إلى فحص مدى ملائمة واقع تدريس العلوم مع مطالب نمو الطّلبة في الصّفوف الأربعة الأولى في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (27 طالبًا وطالبة)، ولجمع معلومات الدّراسة تمّ استخدام المقابلة، توصّلت نتائج الدّراسة إلى الحاجة للمزيد من الدّعم والتّركيز في مراعاة مطالب نمو الطّلبة في تدريس العلوم في الصّفوف الأربعة الأولى.

ثالثًا: التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من حيث هدف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية لتقصّي درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة، واتّفقت مع الدّراسات (حمادنة وبني خالد، 2011؛ الجوفان، 2015؛ المومني والوائلي، 2015؛ الديحاني والقضاة ،2016؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ 2012; Steven, & Jill., 2013; Welch, & Dunbar, 2016 ,Mancilla-Martinez, & Lesaux).

واختلفت في هدفها مع دراسة شرادقة (2001) التي هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس الاجتماعيّة للصّف الثّاني الأساسي، ومع دراسة الإبراهيم (2002) التي هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتاب لغتنا العربيّة للخصائص النّمائيّة لطلبة المرحلة الثّانويّة.

ومع دراسة مقابلة (2002) التي هدفت للكشف عن مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس الاجتماعيّة للمنهاج بالمرحلة الثّانوية.

واختلفت مع دراسة الشمري (2005) التي هدفت لتقصّي درجة مراعاة كتب الجغرافيا للأسس النّفسيّة للمنهاج من وجهة نظر المعلّمين للمرحلة الإبتدائيّة العليا.

واختلفت مع دراسة الشراري (2007) التي هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسيّة للمنهاج للمرحلة الإبتدائيّة العليا.

واختلفت مع دراسة الحوامدة (2011) التي هدفت للكشف عن درجة تمثيل كتاب اللّغة العربيّة للأسس النّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة للمناهج للصّف الثّامن الأساسي.

واختلفت مع دراسة أبو رحمة (2013) التي هدفت للكشف عن درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة المطوّرة لمعايير الأسس النّفسية للمنهاج في الصّفوف الثّلاثة الأولى.

واختلفت مع دراسة بني خلف (2015) التي هدفت لمعرفة درجة ملاءمة محتوى كتاب العلوم للمرحلة النّمائيّة لطلبة الصّف الرّابع الأساسي.

واختلفت مع دراسة المحارمة (2016) التي هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب اللّغة العربيّة للمعايير الاجتماعيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى.

واختلفت مع دراسة السعودي (2016) التي هدفت لتقصّي مدى مراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسية من وجهة نظر معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى.

واختلفت مع دراسة العجمي (2018) التي هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب اللغة العربيّة للأسس (المعرفيّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة) في الصّفوف الثّلاثة الأولى.

واختلفت مع دراسة سيجدم وعمر وعزات (Cigdem, Omer, & Izzet, 2019) التي هدفت لتقصّي مدى مراعاة مناهج اللّغة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّف السّادس.

واختلفت مع دراسة العنزي (2019) التي هدفت لمعرفة درجة مراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس الّنفسيّة للمنهاج في المرحلة المتوسّطة.

واختلفت مع دراسة هاموند وآخرون (Hammond, et al., 2019) التي هدفت إلى فحص مدى ملائمة واقع تدريس العلوم مع مطالب نمو الطّلبة في الصّفوف الأربعة الأولى.

من حيث منهجيّة الدّراسة

اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، واتّفقت في منهجيّة الدّراسة مع الدّراسات (شرادقة، 2001؛ حمادنة وبني خالد، 2011؛ الجوفان، 2015؛ السعودي، 2016؛ حسبو، 2017).

واختلفت في المنهج مع الدّراسات (الإبراهيم، 2002؛ مقابلة، 2002؛ الشراري، 2007؛ الحوامدة، 2011؛ أبو رحمة، 2013؛ بني خلف، 2015؛ المومني والوائلي، 2015؛ الديحاني والقضاة ،2016؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ Dunbar, 2016; Cigdem, Omer, & Izzet, 2019 & Welch,) التي اعتمدت المنهج الوصفي التّحليلي.

واختلفت في المنهج مع الدّراسات (الشمري، 2005؛ المحارمة، 2016؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019؛ & Lesaux, 2012; Steven, & Jill., 2013; Hammond, et al., 2019 Mancilla-Martinez,) التي اعتمدت المنهج الوصفي.

من حيث عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة الحالية من المعلّمات، واتّفقت في عيّنة الدّراسة مع الدّراسات (شرادقة، 2001؛ الإبراهيم، 2002؛ مقابلة، 2002؛ الشمري، 2005؛ حمادنة وبني خالد، 2011؛ بني خلف، 2015؛ الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ المحارمة، 2016؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019).

واختلفت في عيّنة الدّراسة مع الدّراسات (الشراري، 2007؛ الحوامدة، 2011؛ أبو رحمة، 2013؛ الجوفان، 2015؛ المومني والوائلي، 2015) التي تكوّنت عيّنة الدّراسة فيها من (الكتب). ومع دراسة (& Dunbar, 2016; Hammond, et al., 2019; Cigdem, Omer, & Izzet 2019

التي تكوّنت عيّنة (Mancilla-Martinez, & Lesaux, 2012; Steven, & Jill., 2013; Welch, الدّراسة فيها من الطّلبة.

من حيث أداة الدّراسة

استخدمت الدّراسة الحالية الاستبانة كأداة للدّراسة، واتّفقت في أداة الدّراسة مع الدّراسات (شرادقة، 2001؛ الإبراهيم، 2002؛ مقابلة، 2002؛ الشمري، 2005؛ حمادنة وبني خالد، 2011؛ بني خلف، 2015؛ الجوفان، 2015؛ الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ المحارمة، 2016؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019؛ Steven, & Jill., 2013; Welch, & Dunbar, 2016; Cigdem, Omer, & Izzet, 2019 .(Mancilla-Martinez, & Lesaux, 2012;

واختلفت في أداة الدّراسة مع الدّراسات (الجوفان، 2015؛ المومني والوائلي، 2015) التي استخدمت قائمة لخصائص النّمو.

واختلفت مع الدّراسات (الشراري، 2007؛ الحوامدة، 2011) التي استخدمت تحليل المحتوى كأداة للدّراسة.

واختلفت مع دراسة أبو رحمة (2013) حيث تمّ تطوير تصنيفًا للأسس النّفسية للمنهاج في الأردن، ومع دراسة هاموند وآخرون (Hammond, et al., 2019) التي استخدمت المقابلة.

من حيث نتائج الدّراسة

أسفرت نتائج الدّراسة الحالية عن درجة كبيرة لمراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة، واتّفقت في هذه

النّتيجة مع الدّراسات (مقابلة، 2002؛ الشراري، 2007؛ حمادنة وبني خالد، 2011؛ الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ العنزي، 2019).

واختلفت في النّتيجة مع الدّراسات (الإبراهيم، 2002؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ العجمي، 2018؛ Welch, & Dunbar, 2016; Cigdem, Omer, & Izzet, 2019) التي أظهرت نتائجها مستوى متوسّط لمراعاة الكتب للخصائص النّمائيّة للطّلبة.

واختلفت مع دراسة الشمري (2005) التي أسفرت عن درجة متوسّطة لمراعاة كتب الجغرافيا للأسس النّفسيّة للمنهاج من وجهة نظر المعلّمين للمرحلة الإبتدائيّة العليا.

واختلفت مع دراسة المحارمة (2016) التي كشفت نتائجها عن درجة متوسّطة لمراعاة كتب اللّغة العربيّة للمعايير اللّغويّة والاجتماعيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى.

واختلفت مع دراسة ستيفن وجيل (Steven, & Jill., 2013) التي كشفت نتائجها عن مستوى منخفض لمراعاة مناهج القراءة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى.

واختلفت مع الدّراسات (بني خلف، 2015؛ الجوفان، 2015؛ المومني والوائلي، 2015) التي أشارت نتائجها إلى عدم مراعاة الكتب للخصائص النّمائيّة للطّلبة في الصّفوف الثّلاثة الأولى.

واختلفت مع دراسة أبو رحمة (2013) التي أشارت نتائجها إلى عدم مراعاة التّكامل والشّمول في توزيع الأسس النّفسية للمنهاج.

كما أظهرت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس) واتّفقت مع الدّراسات (الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ حسبو، 2017؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019).

وأسفرت نتائج الدّراسة الحالية عن وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح من كانت خبرتهم (أقل من 5 سنوات) واتّفقت في هذه النّتيجة مع دراسة المحارمة (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح (10 سنوات فأكثر).

واختلفت مع الدّراسات (الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّر الخبرة.

موضع الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة

استفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة في كيفيّة صياغة وتفصيل الأدب النّظري المتعلّق في مجال الدّراسة الحالية، والمنهجيّة البحثيّة المتّبعة، وفي تطوير أداة الدّراسة، والاطّلاع على الأساليب الإحصائيّة المستخدمة والمناسبة لتحليل البيانات الخاصّة في الدّراسة الحالية، وتوظيف نتائج هذه الدّراسات في تفسير وتوضيح نتائج الدّراسة الحالية التي تمّ التّوصل إليها.

تميّزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة من حيث المنظور الذي تتطرّق إليه ألا وهو المناهج، في حين تناولت الدّراسات السّابقة الكتب، كما تميّزت الدّراسة الحالية بأنّها أجريت في حدود موضوعيّة جديدة بتناولها مادّة اللّغة العربيّة والرّياضيّات، في حين لم تتناول أي من الدّراسات السّابقة مادّة الرّياضيّات.

الفصل الثّالث

منهج الدّراسة (الطّريقة والإجراءات)

يتضمّن هذا الفصل وصفًا مفصّلا للطّريقة والإجراءات المتّبعة في الدّراسة الحالية، من حيث المنهج المتبّع في الدّراسة، ووصفًا لمجتمع الدّراسة وعيّنتها، وبناء أداة الدّراسة وطرق التّحقّق من الخصائص السّيكومتريّة للأداة من حيث الصّدق والثّبات، كما يتضمّن هذا الفصل المعالجة الإحصائيّة، والإجراءات المتبّعة في تنفيذ الدّراسة.

منهج الدّراسة

استخدم في الدّراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف الدّراسة.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم للواء الشّونة الجنوبيّة وقد بلغ عددهن (114 معلّمة).

عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة العشوائيّة من (57 معلّمة) من معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في لواء الشّونة الجنوبيّة، ويتّضح توزيع أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّري المؤّهل العلمي للمعلّمات والخبرة والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

الجدول (1)

توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات

المتغيّر	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤّهل العلمي	بكالوريوس فما دون	41	%72
	أعلى من بكالوريوس	16	%28
	المجموع	57	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	%28
	5 إلى 10 سنوات	23	%40
	أكثر من 10 سنوات	18	%32
	المجموع	57	%100

يبيّن الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الدّيمغرافيّة الموضوعة لأفرادها، فكانت نسبة متغيّر المؤّهل العلمي (بكالوريوس فما دون) (72%) أعلى من نسبة (أعلى من بكالوريوس) (28%)، وأعلى نسبة في متغيّر الخبرة لصالح (5 إلى 10 سنوات) (40%) تليها (أكثر من 10 سنوات) (32%) وأخيرًا (أقل من 5 سنوات) (28%).

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطوير استبانة الخصائص النّمائيّة كأداة للدّراسة، وتمّ تطوير الاستبانة وفقًا للخطوات الآتية:

1-الاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الخصائص النّمائيّة مثل (حمادنة وبني خالد، 2011؛ كماش، 2013؛ البارودي، 2015؛ بني خلف، 2015؛ دخل الله، 2015؛ المومني والوائلي، 2015؛ الديحاني والقضاة، 2016؛ أحمد، 2018؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ McAdams, et al., 2019; Steven, & Jill., 2013; Welch, & Dunbar, 2016; Cigdem, Omer, & Izzet, 2019; Mangal, 2019; Specht, 2017).

2- صياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأوليّة ملحق (1) وعددها (67) فقرة موزّعة على سبعة أبعاد كالآتي: البعد العقلي وعدد فقراته (9)، والبعد الإدراكي وعدد فقراته (9)، والبعد الجسمي وعدد فقراته (9)، والبعد الانفعالي وعدد فقراته (10)، والبعد الاجتماعي وعدد فقراته (10)، والبعد الخلقي وعدد فقراته (10)، والبعد اللّغوي وعدد فقراته (10).

3- تمّ اعتماد سلّم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة كالآتي: (درجة قليلة جدًّا، درجة قليلة، درجة متوسّطة، درجة كبيرة، درجة كبيرة جدًّا)، وتمثّل الألفاظ رقميًّا بالعلامات الآتية وعلى التّرتيب (1، 2، 3، 4، 5)، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من (58) فقرة موزّعة على (7) أبعاد ومبيّنة في ملحق (3)، و وتتّضح أبعاد الاستبانة وعدد الفقرات في كل بعد في الجدول (2):

الجدول (2)

توزيع فقرات استبانة الخصائص النّمائيّة وعدد الفقرات لكل بعد

الأبعاد	عدد الفقرات
العقلي	الفقرات من (1 إلى 9)
الإدراكي	الفقرات من (10 إلى 15)
الجسمي	الفقرات من (16 إلى 22)
الانفعالي	الفقرات من (23 إلى 32)
الاجتماعي	الفقرات من (33 إلى 41)
الخلقي	الفقرات من (42 إلى 49)
اللّغوي	الفقرات من (50 إلى 58)
الاستبانة الكليّة	**(58) فقرة**

صدق أداة الدّراسة

تمّ التّحقّق من صدق أداة الدّراسة بطريقتين كالآتي:

أوّلًا: الصّدق الظّاهري

للتّحقّق من صدق الأداة (الصّدق الظّاهري) تمّ عرضها على (8) من المحكمين من أعضاء هيئة التّدريس في كليّة العلوم التربويّة والمبيّنة في ملحق (2) للتّأكد من وضوح الفقرات، وانتمائها للأبعاد، ودقّة الصّياغة اللّغويّة، حيث تم قبول الفقرات التي أوصى بقبولها (80%) من المحكمين أو أكثر، وبذلك تألّفت الاستبانة في صورتها النهائية من (58) فقرة والمبيّنة في الملحق (3), حيث تمّ تعديل (16)، وحذف (15) فقرة، ودمج أربع فقرات في فقرتين، وإضافة (8) فقرات.

ثانيًا: صدق البناء

للتّحقّق من صدق بناء الأداة (صدق الاتّساق الداخلي) تمّ حساب قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين أبعاد الدّراسة، كما يتّضح في الجدول (3):

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدّرجة الكليّة

الأبعاد	العقليّة	الإدراكيّة	الجسميّة	الانفعاليّة	الاجتماعيّة	الخلقيّة	اللّغويّة	الدّرجة الكليّة
العقلي	1	0.90	0.83	0.82	0.77	0.85	0.85	0.91
الإدراكي	0.90	1	0.88	0.86	0.83	0.86	0.87	0.93
الجسمي	0.83	0.88	1	0.91	0.88	0.88	0.91	0.95
الانفعالي	0.82	0.86	0.91	1	0.94	0.90	0.83	0.95
الاجتماعي	0.77	0.83	0.88	0.94	1	0.94	0.88	0.95
الخلقي	0.85	0.86	0.88	0.90	0.94	1	0.93	0.97
اللّغوي	0.86	0.87	0.91	0.83	0.88	0.93	1	0.95
الدّرجة الكليّة	0.91	0.93	0.95	0.95	0.95	0.97	0.95	1

يبيّن الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدّرجة الكليّة مرتفعة ودالّة إحصائيًّا فقد تراوحت ما بين (0.78 – 1)؛ ممّا يعزّز من صدق الاتّساق الداخلي لفقرات أداة الدّراسة، ويؤكّد صلاحيّة ومناسبة الأداة للتّطبيق على عيّنة الدّراسة.

ثبات أداة الدّراسة

للتّحقّق من ثبات أداة الدّراسة أخذ (30 معلّمة) كعيّنة استطلاعيّة من مجتمع الدّراسة البالغ عدده (114 معلّمة)، وتمّ استخراج معاملات الثّبات بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التّجزئة النّصفية، ويتّضح معامل ثبات (كرونباخ ألفا) ومعامل ثبات (التّجزئة النّصفيّة) على الدّرجة الكليّة وعلى الأبعاد السّبعة في الجدول (4):

الجدول (4)

معامل ثبات (كرونباخ ألفا) ومعامل ثبات (التّجزئة النّصفيّة)

البعد	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التّجزئة النّصفيّة المعدّل بمعادلة سبيرمان براون
العقلي	0.950	0.921
الإدراكي	0.952	0.957
الجسمي	0.949	0.940
الانفعالي	0.963	0.952
الاجتماعي	0.975	0.945
الخلقي	0.970	0.973
اللّغوي	0.964	0.965
الدّرجة الكليّة	**0.992**	**0.972**

يبيّن الجدول (4) أن جميع قيم معاملات ثبات أداة الدّراسة مرتفعة، إذ بلغت الدّرجة الكليّة لمعامل ثبات (كرونباخ ألفا) (0.992) وبلغت (0.972) لمعامل ثبات (التّجزئة النّصفيّة)، ممّا يؤكّد دقّة وصلاحيّة ومناسبة الأداة للتّطبيق على عيّنة الدّراسة.

متغيّرات الدّراسة

تشتمل الدّراسة على متغيّر رئيسي هو درجة مراعاة مناهج الصفوف الثلاثة الاولى للخصائص النمائيّة, كما تشتمل على متغيرين ثانويين هما :

- المؤهّل العلمي وله مستويان (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس).
- الخبرة ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

المعالجة الإحصائيّة

بغرض تحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام الأساليب الإحصائيّة الآتية:

- للإجابة عن السّؤال الأوّل تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب.
- للإجابة عن السّؤال الثّاني تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار "ت" لعيّنتين مستقلّتين (Independent Sample t-test).
- للإجابة عن السّؤال الثّالث تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وتحليل التّباين الأحادي (ANOVA).
- تحديد المعيار الإحصائي لتفسير المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الاستبانة وأبعادها والمبيّنة في الجدول (5).

الجدول (5)

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسّطات الحسابيّة وتقديراتها

المتوسّط الحسابي	درجة المراعاة
(1-1.80)	درجة قليلة جدًّا
(1.81-2.60)	درجة قليلة
(2.61-3.40)	درجة متوسّطة
(3.41-4.20)	درجة كبيرة
(4.21-5)	درجة كبيرة جدًّا

إجراءات الدّراسة

بغرض تحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلة الدّراسة تمّ الآتي:

- الاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة.
- تطوير أداة الدّراسة المكوّنة من (58) فقرة.
- التّحقّق من صدق وثبات أداة الدّراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة واختيار عيّنة الدّراسة.
- الحصول على الموافقات الرّسميّة من الجهات المختصّة لتطبيق أداة الدّراسة.
- تطبيق أداة الدّراسة على عيّنة الدّراسة وعددها (57) معلّمة.
- تحليل البيانات إحصائيًّا.
- عرض النّتائج ومناقشتها.
- تقديم التّوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء ما توصّلت إليه الدّراسة من نتائج.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

تناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدّراسة كالآتي:

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة؟

للإجابة على السّؤال الأوّل تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدّرجة لأبعاد الاستبانة، وللاستبانة الكليّة كلّ على حدة، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة مرتّبة تنازليًا

الأبعاد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
الخلقي	3.62	0.76	كبيرة
الاجتماعي	3.58	0.76	كبيرة
الإدراكي	3.53	0.82	كبيرة
العقلي	3.51	0.79	كبيرة
الجسمي	3.48	0.68	كبيرة
الانفعالي	3.42	0.78	كبيرة
اللّغوي	3.42	0.75	كبيرة
الأداة الكليّة	**3.50**	**0.70**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (6) أنّ المتوسّط الحسابي لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة ككل بلغ (3.50) وبانحراف المعياري (0.70) وبدرجة مراعاة كبيرة، وأنّ أعلى الأبعاد هو (البعد الخلقي) وبدرجة مراعاة كبيرة بمتوسّط حسابي (3.62) وبانحراف المعياري (0.76)، وتلاه (البعد الاجتماعي) بمتوسّط حسابي (3.58) وبانحراف المعياري (0.76)، وأخيرًا (البعد اللّغوي) بمتوسّط حسابي (3.42) وبانحراف المعياري (0.75) وبدرجة مراعاة كبيرة وهو أدنى متوسّط حسابي بين الأبعاد.

وفيما يتعلق بكل بعد من الأبعاد توضحها الجداول (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)

البعد الأوّل (الخصائص النّمائيّة العقليّة)

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لفقرات (البعد العقلي) كما يتّضح في الجدول (7):

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد العقلي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
2	1	يتدرّج في عرض المحتوى من السّهل إلى الصّعب	3.70	1.05	كبيرة
1	2	ينتقل المنهج بين الموضوعات بشكل منظم وسهل	3.61	0.90	كبيرة
7	3	يتضمن المنهج مجموعة الحقائق العلميّة	3.60	0.92	كبيرة
4	4	يكامل معرفيًّا بين الموضوعات في المحتوى	3.54	0.80	كبيرة
8	5	يربط بين الموضوعات المختلفة	3.53	0.89	كبيرة
3	6	يراعي التّسلسل المنطقي في عرض المحتوى	3.49	0.96	كبيرة
5	7	يثير عمليّات التّفكير المختلفة للطالب	3.46	0.87	كبيرة
6	8	يراعي القدرات العقليّة لعمر الطّالب	3.35	1.09	متوسّطة
9	9	ينمّي المنهج الخيال لدى الطّالب	3.28	1.05	متوسّطة
		الكلّي	**3.51**	**0.79**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (7) أنّ الفقرة الثّانية التي تنص على "يتدرّج في عرض المحتوى من السّهل إلى الصّعب " كان لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.70) وانحراف معياري (1.05) وهي أعلى من المتوسّط العام (3.51). وتلاها الفقرة الأولى التي تنص على "ينتقل المنهج بين الموضوعات بشكل منظّم وسهل" وكان لها متوسّط حسابي قدره (3.61) وانحراف معياري (0.90)، أمّا الفقرة التّاسعة كان لها أقل متوسّط حسابي بلغ (3.28) وانحراف معياري قدره (1.05) وهي أقل من المتوسّط العام (3.51) ونصّت على"ينمّي المنهج الخيال لدى الطّالب".

البعد الثّاني: (الخصائص النّمائيّة الإدراكيّة)

الجدول (8)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد الإدراكي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
10	1	يعرض المنهج الموضوعات بطريقة شاملة	3.63	0.82	كبيرة
11	2	يتضمّن أنشطة تعتمد على إثارة الحواس المختلفة لدى الطّالب	3.58	0.92	كبيرة
14	3	يستخدم الرّسومات والصور التي تشد انتباه الطّالب	3.56	1.02	كبيرة
12	4	يربط بين المحتوى والبيئة المحيطة بالطّالب	3.49	0.95	كبيرة
15	4	يحتوي على الألوان الجذّابة للطالب	3.49	0.97	كبيرة
13	6	يساعد الطّالب على إدراك حقيقة الزّمن والمكان	3.42	0.86	كبيرة
		الكلّي	**3.53**	**0.82**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (8) أنّ الفقرة (10) التي تنص على "يعرض المنهج الموضوعات بطريقة شاملة" كان لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.63) وانحراف معياري (0.82) وهي أعلى من المتوسّط العام (3.53). وتلاها الفقرة (11) التي تنص على "يتضمّن أنشطة تعتمد على إثارة الحواس المختلفة لدى الطّالب" وكان لها متوسّط حسابي قدره (3.58) وانحراف معياري (0.92)، أمّا الفقرة

(13) كان لها أقل متوسّط حسابي قدره (3.42) وانحراف معياري قدره (0.86) وهي أقل من المتوسط العام (3.53) ونصّت على"يساعد الطّالب على إدراك حقيقة الزّمن والمكان".

البعد الثّالث: الخصائص النّمائيّة الجسميّة

الجدول (9)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد الجسمي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
21	1	يعرّف الطّالب بالعادات الصّحيّة السّليمة	3.65	0.81	كبيرة
22	1	يشجع الطّالب على تناول الغذاء الصّحّي	3.65	0.88	كبيرة
17	3	يساهم في تكوين مهارات القراءة والكتابة الصحيحة	3.60	0.86	كبيرة
20	4	يساعد في تحقيق النّمو الجسمي المتوازن	3.40	0.80	متوسّطة
16	5	ينمّي التّآزر البصري الحركي لدى الطالب	3.37	0.84	متوسّطة
18	5	يوصي بتطوير أنشطة حركيّة للطالب	3.37	0.72	متوسّطة
19	7	يساعد الطّالب على تقدير مخاطر بعض الألعاب الحركيّة	3.31	0.78	متوسّطة
		الكلّي	**3.48**	**0.68**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (9) أنّ الفقرة (21) التي تنص على "يعرّف الطّالب بالعادات الصّحيّة السّليمة" لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.65) وانحراف معياري (0.81) وهي أعلى من المتوسّط العام (3.48). وتلاها الفقرة (17) التي تنص على " يساهم في تكوين مهارات القراءة والكتابة الصحيحة " وكان لها ومتوسّط حسابي قدره (3.60) وانحراف معياري (0.86)، أمّا الفقرة (19) لها أقل

متوسّط حسابي قدره (3.31) وانحراف معياري قدره (0.78) وهي أقل من المتوسّط العام (3.48) ونصّت على"يساعد الطّالب على تقدير مخاطر بعض الألعاب الحركيّة".

البعد الرّابع: الخصائص النّمائيّة الانفعاليّة

الجدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد الانفعالي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
29	1	ينمّي قيمة الاعتزاز بالوطن	3.70	1.05	كبيرة
28	2	ينمّي قيم الحب للمجتمع والأسرة	3.63	0.94	كبيرة
30	3	يراعي حاجات الطلبة وميولهم	3.56	0.91	كبيرة
31	4	ينمي لدى الطالب روح المبادرة	3.46	0.93	كبيرة
23	5	يشجّع الطّالب الاعتماد على نفسه	3.42	0.82	كبيرة
32	6	ينمي الميول الأدبية لدى الطالب	3.35	0.94	متوسّطة
25	7	يساعد الطّالب على تقبّل الآراء المتنوعة	3.33	0.85	متوسّطة
24	8	يدرّب الطّالب على ضبط انفعالاته	3.30	0.89	متوسّطة
26	9	يتضمّن أنشطة مشوّقة للطالب	3.23	0.91	متوسّطة
27	10	يتيح للطّالب الحريّة في الاختيار	3.18	0.87	متوسّطة
		الكلّي	**3.42**	**0.75**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (10) أنّ الفقرة (29) التي تنص على "ينمّي قيمة الاعتزاز بالوطن" كان لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.70) وانحراف معياري (1.05) وهي أعلى من المتوسّط العام

(3.42). وتلاها الفقرة (28) التي تنص على "ينمّي قيم الحب للمجتمع والأسرة" كان لها متوسّط حسابي قدره (3.63) وانحراف معياري (0.94)، أمّا الفقرة (27)، كان لها أقل متوسّط حسابي قدره (3.18) وانحراف معياري قدره (0.87) وهي أقل من المتوسّط العام (3.42) ونصّت على"يتيح للطّالب الحريّة في الاختيار".

البعد الخامس: الخصائص النّمائيّة الاجتماعيّة

الجدول (11)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد الاجتماعي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
40	1	يشجّع الطّالب على الالتزام بالقوانين والأنظمة	3.68	0.81	كبيرة
39	2	يزرع قيمة حب العمل في نفس الطالب	3.67	0.81	كبيرة
34	3	يحث الطّالب على المشاركة والتواصل مع الآخرين	3.61	0.77	كبيرة
37	3	يغرس احترام الآخرين في نفس الطالب	3.61	0.82	كبيرة
41	3	ينمي الوعي بثقافة الأمة وتراثها	3.61	0.90	كبيرة
33	6	يعرّف الطّالب بكيفية التّصرف في المواقف الاجتماعيّة المختلفة	3.53	0.87	كبيرة
35	7	يساعد الطّالب التّعبير عن أفكاره في صورة مجموعات صغيرة	3.49	0.89	كبيرة
38	7	ينمّي قيمة الصّداقة بالنسبة للطالب	3.49	0.97	كبيرة
36	9	يشجع أنشطة العمل في فريق	3.47	0.80	كبيرة
		الكلّي	**3.58**	**0.76**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (11) أنّ الفقرة (40) التي تنص على "يشجّع الطّالب على الالتزام بالقوانين والأنظمة" كان لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.68) وانحراف معياري (0.81) وهي أعلى من المتوسّط العام (3.58). وتلاها الفقرة (39) التي تنص على "يزرع قيمة حب العمل في نفس الطالب" كان لها متوسّط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري (0.81)، أمّا الفقرة (36)، كان لها أقل متوسّط حسابي قدره (3.47) وانحراف معياري قدره (0.80) وهي أقل من المتوسّط العام (3.58) ونصّت على"يشجع أنشطة العمل في فريق".

البعد السّادس: الخصائص النّمائيّة الخلقيّة

الجدول (12)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد الخلقي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
43	1	يغرس الأخلاق الحسنة لدى الطّالب	3.72	0.84	كبيرة
46	1	يغرس الوازع الدّيني في نفس الطّالب	3.72	1.00	كبيرة
44	3	يشجع الطّالب على تحمّل المسؤولية	3.63	0.88	كبيرة
49	3	ينمي منظومة قيميّة في نفس الطالب مثل (الصدق)	3.63	0.88	كبيرة
42	5	يساعد المنهج التّمييز بين الصّواب والخطأ	3.61	0.80	كبيرة
47	6	ينمي ثقافة تقبّل الاختلاف بين الطلبة	3.58	0.78	كبيرة
48	6	يغرس احترام حقوق الآخرين	3.58	0.86	كبيرة
45	8	يدرّب على الحوار الإيجابي	3.49	0.89	كبيرة
		الكلّي	**3.62**	**0.76**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (12) أنّ الفقرة (43) التي تنص على "يغرس الأخلاق الحسنة لدى الطّالب" كان لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.72) وانحراف معياري (0.84) وهي أعلى من المتوسّط العام (3.62). وتلاها الفقرة (44) التي تنص على " يشجع الطّالب على تحمّل المسؤولية " كان لها متوسّط حسابي قدره (3.63) وانحراف معياري (0.88)، أمّا الفقرة (45)، كان لها أقل متوسّط حسابي قدره (3.49) وانحراف معياري قدره (0.89) وهي أقل من المتوسط العام (3.62) ونصّت على"يدرّب على الحوار الإيجابي".

البعد السّابع: الخصائص النّمائيّة اللغويّة

الجدول (13)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتبة والدّرجة لفقرات (البعد اللّغوي) مرتّبة تنازليًا

الرقم	الرتب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
52	1	يساهم في زيادة حصيلة الطلبة من المترادفات والأضداد من الكلمات	3.58	0.91	كبيرة
56	2	يشجّع على استخدام المفردات اللّغوية الفصحى	3.47	0.83	كبيرة
51	3	يربط مدلولات الجمل بأشكالها	3.44	0.91	كبيرة
50	4	يشجّع التّعبير بالجمل المركّبة الطّويلة	3.42	0.91	كبيرة
55	4	يدرّب على الاستماع لفترة طويلة	3.42	0.84	كبيرة
53	6	ينمّي طلاقة التّعبير لدى الطالب	3.40	0.94	متوسّطة
58	6	يتصف بسلامته من الأخطاء اللغوية والنحوية	3.40	084	متوسّطة
54	8	ينمّي الجدل المنطقي لدى الطالب	3.30	0.96	متوسّطة
57	8	ينمّي التّعبير المنهجي للطالب	3.30	0.96	متوسّطة
		الكلّي	**3.42**	**0.78**	**كبيرة**

يبيّن الجدول (13) أنّ الفقرة (52) التي تنص على "يساهم في زيادة حصيلة الطلبة من المترادفات والأضداد من الكلمات" كان لها أعلى متوسّط حسابي قدره (3.58) وانحراف معياري

(0.91) وهي أعلى من المتوسّط العام (3.42). وتلاها الفقرة (56) التي تنص على "يشجّع على استخدام المفردات اللّغوية الفصحى" كان لها متوسّط حسابي قدره (3.47) وانحراف معياري (0.83)، أمّا الفقرة (57)، كان لها أقل متوسّط حسابي قدره (3.30) وانحراف معياري قدره (0.96) وهي أقل من المتوسّط العام (3.42) ونصّت على"ينمّي التّعبير المنهجي للطالب".

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة (α = 0.05) في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس)؟

للإجابة على السّؤال الثّاني تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة باستخدام اختبار ت (t–test), والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

الجدول (14)

نتائج اختبار ت (t–test) للمقارنة بين درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي

الأبعاد	المؤهّل العلمي	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	(t-test)	مستوى الدّلالة
العقلي	بكالوريوس فما دون	3.51	0.87	0.08	0.94
	أعلى من بكالوريوس	3.49	0.56		
الإدراكي	بكالوريوس فما دون	3.63	0.86	1.44	0.16
	أعلى من بكالوريوس	3.28	0.66		
الجسمي	بكالوريوس فما دون	3.55	0.71	1.28	0.21
	أعلى من بكالوريوس	3.29	0.58		
الانفعالي	بكالوريوس فما دون	3.46	0.79	0.65	0.52

	أعلى من بكالوريوس	3.31	0.64		
الاجتماعي	**بكالوريوس فما دون**	3.63	0.81	0.99	0.37
	أعلى من بكالوريوس	3.43	0.60		
الخلقيي	**بكالوريوس فما دون**	3.67	0.81	0.85	0.40
	أعلى من بكالوريوس	3.48	0.60		
اللغوي	**بكالوريوس فما دون**	3.45	0.85	0.58	0.57
	أعلى من بكالوريوس	3.32	0.58		
الأداة الكلّي	**بكالوريوس فما دون**	3.55	0.75	0.83	0.41
	أعلى من بكالوريوس	3.38	0.54		

يبيّن الجدول (14) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس).

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يُعزى لمتغيّر الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة على السّؤال الثّالث تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداة ككل ولكل بعد من الأبعاد تبعًا لمتغير الخبرة، ,الجدول رقم (15) يوضح ذلك:

الجدول (15)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة تبعًا لمتغيّر الخبرة

الأبعاد	الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
العقلي	أقل من 5 سنوات	16	3.78	0.47
	من 5 إلى 10 سنوات	23	3.72	0.74
	أكثر من 10 سنوات	18	2.99	0.87
الجسمي	أقل من 5 سنوات	57	3.70	0.64
	من 5 إلى 10 سنوات	16	3.80	0.78
	أكثر من 10 سنوات	23	3.03	0.82
الإدراكي	أقل من 5 سنوات	18	3.48	0.58
	من 5 إلى 10 سنوات	57	3.75	0.71
	أكثر من 10 سنوات	16	3.13	0.60
الانفعالي	أقل من 5 سنوات	23	3.44	0.51
	من 5 إلى 10 سنوات	18	3.75	0.87
	أكثر من 10 سنوات	57	2.97	0.53
الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	16	3.65	0.67
	من 5 إلى 10 سنوات	23	3.89	0.76
	أكثر من 10 سنوات	18	3.10	0.60
الخلقي	أقل من 5 سنوات	57	3.66	0.64
	من 5 إلى 10 سنوات	16	3.97	0.76
	أكثر من 10 سنوات	23	3.14	0.61
اللغوي	أقل من 5 سنوات	18	3.47	0.59
	من 5 إلى 10 سنوات	57	3.69	0.87
	أكثر من 10 سنوات	16	3.02	0.66
الأداة الكلّي	أقل من 5 سنوات	23	3.59	0.51
	من 5 إلى 10 سنوات	18	3.79	0.74
	أكثر من 10 سنوات	57	3.05	0.58

يبيّن الجدول (15) أن أعلى متوسّط حسابي لمتغيّر الخبرة ككل هو (3.79) بانحراف معياري بلغ (0.74) للفئة (من 5 إلى 10) سنوات، تلاه الوسط الحسابي للفئة (أقل من 5 سنوات) وبلغ (3.59) وانحراف معياري (0.51)، وأخيرًا الوسط الحسابي للفئة (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغ (3.05) وانحراف معياري (0.58) وأن القيم لها كبيرة، كما يدل على أن المتوسّطات الحسابيّة للأبعاد كانت كبيرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) تمّ استخدام تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

الجدول (16)

نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق لمتغيّر الخبرة

الأبعاد	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط مجموع المربّعات	ف (f)	مستوى الدّلالة
العقلي	بين المجموعات	6.969	2	3.485	6.686	.003
	في المجموعات	28.142	54	.521		
	المجموع	35.112	56			
الجسمي	بين المجموعات	6.722	2	3.361	5.854	.005
	في المجموعات	31.007	54	.574		
	المجموع	37.729	56			
الإدراكي	بين المجموعات	3.763	2	1.881	4.548	.015
	في المجموعات	22.339	54	.414		
	المجموع	26.102	56			
الانفعالي	بين المجموعات	6.179	2	3.090	6.642	.003
	في المجموعات	25.117	54	.465		
	المجموع	31.296	56			

الاجتماعي	**بين المجموعات**	6.340	2	3.170	6.645	.003
	في المجموعات	25.762	54	.477		
	المجموع	32.102	56			
الخلقي	**بين المجموعات**	7.051	2	3.525	7.564	.001
	في المجموعات	25.167	54	.466		
	المجموع	32.218	56			
اللغوي	**بين المجموعات**	4.620	2	2.310	4.262	.019
	في المجموعات	29.270	54	.542		
	المجموع	33.890	56			
الأداة الكلّي	**بين المجموعات**	5.736	2	2.868	7.095	.002
	في المجموعات	21.828	54	.404		
	المجموع	27.564	56			

يبيّن الجدول (16) وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة تعزى لمتغيّر الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

وللكشف عن مواقع الفروق الثّنائية، تمّ اجراء مقارنات بعديّة (LSD)، وتوضّح نتائج التّحليل في الجدول (17):

الجدول (17)

نتائج المقارنات البعديّة (LSD) لمعرفة الفروق الثنائيّة لمتغيّر الخبرة

المقارنات الثنائية بين مستويات الخبرة			قيمة الفرق بين الوسطين الحسابيين	مستوى الدلالة
العقلي	5 – 10	أقل من 5	0.06975	0.768
		أكثر من 10	.79090*	0.002
	10 – 5	أقل من 5	-.06975-	0.768
		أكثر من 10	.72115*	0.002
	10 – 5	أقل من 5	-.79090-*	0.002
		أكثر من 10	-.72115-*	0.002
الإدراكي	5 – 10	أقل من 5	-.10643-	0.668
		أكثر من 10	.67014*	0.013
	10 – 5	أقل من 5	0.10643	0.668
		أكثر من 10	.77657*	0.002
	10 – 5	أقل من 5	-.67014-*	0.013
		أكثر من 10	-.77657-*	0.002
الجسمي	5 – 10	أقل من 5	-.26320-	0.214
		أكثر من 10	0.34722	0.122
	10 – 5	أقل من 5	0.2632	0.214
		أكثر من 10	.61042*	0.004
	10 – 5	أقل من 5	-.34722-	0.122
		أكثر من 10	-.61042-*	0.004
الانفعالي	5 – 10	أقل من 5	-.30408-	0.176
		أكثر من 10	.47708*	0.047
	10 – 5	أقل من 5	0.30408	0.176
		أكثر من 10	.78116*	0.001
	10 – 5	أقل من 5	-.47708-*	0.047

		أكثر من 10		0.001
الاجتماعي	10 – 5	أقل من 5	-.78116-*	0.298
		أكثر من 10	-.23611-	0.025
	10 – 5	أقل من 5	.54784*	0.298
		أكثر من 10	0.23611	0.001
	10 – 5	أقل من 5	.78395*	0.025
		أكثر من 10	-.54784-*	0.001
الخلقي	10 – 5	أقل من 5	-.78395-*	0.16
		أكثر من 10	-.31658-	0.032
	10 – 5	أقل من 5	.51736*	0.16
		أكثر من 10	0.31658	0
	10 – 5	أقل من 5	.83394*	0.032
		أكثر من 10	-.51736-*	0
اللغوي	10 – 5	أقل من 5	-.83394-*	0.351
		أكثر من 10	-.22554-	0.083
	10 – 5	أقل من 5	0.44676	0.351
		أكثر من 10	0.22554	0.005
	10 – 5	أقل من 5	.67230*	0.083
		أكثر من 10	-.44676-	0.005
الأداة الكليّة	10 – 5	أقل من 5	-.67230-*	0.339
		أكثر من 10	-.19968-	0.016
	10 – 5	أقل من 5	.54191*	0.339
		أكثر من 10	0.19968	0
	10 – 5	أقل من 5	.74159*	0.016
		أكثر من 10	-.54191-*	0

***The mean difference is significant at the 0.05 level .**

يبيّن الجدول (17) النّتائج الآتية:

1. وجود فرق في البعد الأول والثاني بين من كانت خبرته أقل من 5 سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.
2. وجود فرق في البعد الأول والثاني بين من كانت خبرته من (5–10) سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم من (5–10) سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.
3. وجود فرق في البعد الثالث بين من كانت خبرته من (5–10) سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم من (5–10) سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.
4. وجود فرق في البعد الرابع والخامس والسادس بين من كانت خبرته أقل من 5 سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.
5. وجود فرق في البعد الرابع والخامس والسادس بين من كانت خبرته من (5–10) سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم من (5–10) سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.
6. وجود فرق في البعد السابع بين من كانت خبرته من (5–10) سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم من (5–10) سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.

7. وجود فرق في الأداة الكلية بين من كانت خبرته أقل من 5 سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.
8. وجود فرق في الأداة الكلية بين من كانت خبرته من (5–10) سنوات وبين من كانت خبرته أكثر من 10 سنوات لصالح من كانت خبرتهم من (5–10) سنوات، حيث كان المتوسّط الحسابي لاستجاباتهم أعلى.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة؟

بلغ المتوسّط الحسابي لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة ككل (3.50) وبانحراف المعياري (0.70) وبدرجة مراعاة كبيرة، وأنّ أعلى الأبعاد هو (البعد الخلقي) وبدرجة مراعاة كبيرة بمتوسّط حسابي (3.62) وبانحراف المعياري (0.76)، وتلاه (البعد الاجتماعي) بمتوسّط حسابي (3.58) وبانحراف المعياري (0.76)، وأخيرًا (البعد اللّغوي) بمتوسّط حسابي (3.42) وبانحراف المعياري (0.75) وبدرجة مراعاة كبيرة وهو أدنى متوسّط حسابي بين الأبعاد، وهذا يدل على أنّ درجة كبيرة لمراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة.

تُعزى هذه النّتيجة لنهج التّشاركيّة الذي تعتمده وزارة التّربية والتّعليم الأردنية في عمليّة إعداد وتطوير المناهج المدرسيّة، حيث تتشارك وزارة التّربية والتّعليم الأردنية في وضع المناهج المدرسيّة مع أساتذة الجامعات وخبراء تربويّين ومعلّمي المدارس، وأيضا مع الكثير من الدّول العربيّة والأجنبيّة والاستفادة من تجاربها؛ ممّا عزّز مواكبة التّطوّرات والمستجدّات العلميّة والتّربويّة كموضوع الخصائص النّمائيّة، والاهتمام بتضمينه في مناهج اللّغة العربيّة والرّياضيّات للصّفوف الثّلاثة الأولى، فضلا عن إلإلمام المعرفي الكافي لدى بعض معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى بموضوع الخصائص النّمائيّة؛ ممّا يعزّز مقدرتهن من تقييم درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة.

اتّفقت الدّراسة الحالية في هذه النّتيجة مع دراسة مقابلة (2002) التي كشفت نتائجها عن وجود مراعاة عالية لكتب اللّغة العربيّة للأسس الاجتماعيّة للمنهاج من وجهة نظر معلّميها بالمرحلة الثّانوية. واتّفقت مع دراسة الشراري (2007) حيث بيّنت نتائجها وجود درجة عالية لمراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسيّة للمنهاج في الصّف السّادس، ودرجة متوسّطة في الصّف الخامس، ودرجة متدنيّة في الصّف الرّابع. كما اتّفقت مع نتائج دراسة حمادنة وبني خالد (2011) فقد بيّنت نتائجها وجود درجة عالية لمراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسيّة للمنهاج في الصّف السّادس، ودرجة متوسّطة في الصّف الخامس، ودرجة متدنيّة في الصّف الرّابع. واتّفقت مع دراسة الديحاني والقضاة (2016) حيث كشفت نتائجها أنّ درجة مرتفعة لتضمين كتب اللّغة العربيّة لخصائص النّمو العقلي من وجهة نظر المعلّمين للصّفوف الثّلاثة الأولى. كما اتّفقت مع نتائج دراسة السعودي(2016) التي أظهرت نتائجها مراعاة مرتفعة لكتب التّربية الإسلاميّة للأسس النّفسية من وجهة نظر معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى. وأخيرًا اتّفقت مع نتائج دراسة العنزي (2019) التي بيّنت نتائجها درجة مرتفعة لمراعاة كتب اللّغة العربيّة للأسس الّنفسيّة للمنهاج في المرحلة المتوسّطة.

في حين اختلفت النّتيجة مع الدّراسات (الإبراهيم، 2002؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ العجمي، 2018؛ Izzet, 2019; Welch, & Dunbar, 2016;

Cigdem, Omer, &) التي أظهرت نتائجها مستوى متوسّط لمراعاة الكتب للخصائص النّمائيّة للطّلبة. واختلفت مع دراسة الشمري (2005) التي أسفرت عن درجة متوسّطة لمراعاة كتب الجغرافيا للأسس النّفسيّة للمنهاج من وجهة نظر المعلّمين للمرحلة الإبتدائيّة العليا. واختلفت مع دراسة المحارمة (2016) التي كشفت نتائجها عن درجة متوسّطة لمراعاة كتب اللّغة العربيّة للمعايير اللّغويّة والاجتماعيّة من وجهة نظر معلّمي الصّفوف الأربعة الأولى. واختلفت مع دراسة

ستيفن وجيل (Steven, & Jill., 2013) التي كشفت نتائجها عن مستوى منخفض لمراعاة مناهج القراءة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى. واختلفت مع الدّراسات (بني خلف، 2015؛ الجوفان، 2015؛ المومني والوائلي، 2015) التي أشارت نتائجها إلى عدم مراعاة الكتب للخصائص النّمائيّة للطّلبة في الصّفوف الثّلاثة الأولى. واختلفت مع دراسة أبو رحمة (2013) التي أشارت نتائجها إلى عدم مراعاة التّكامل والشّمول في توزيع الأسس النّفسية للمنهاج.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس)؟

بيّنت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس).

تعزى هذه النّتيجة لخضوع معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى باختلاف مؤهّلن العلمي للدوّرات والنّدوات الخاصّة بتطوير المناهج وتطوير أداء المعلّمين والتي يعقدها قسم الإشراف التّربوي أو مبادرة القراءة والحساب والتي تضمّنت تدريبًا حول الخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى، فضلا عن إمكانيّة كون المعلّمات ذوات المؤهّل العلمي (أعلى من بكالوريوس) قد درسن في مرحلة الدّراسات العليا في كليّات غير كليّة العلوم التّربويّة؛ وبذا تتقارب معرفتهنّ بالخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى بالمعلّمات ذوات المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون) فيتقارب تقييمهم لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة.

اتّفقت الدّراسة الحالية في هذه النّتيجة مع الدّراسات (الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ حسبو، 2017؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019).

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؟

أظهرت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات).

تعزى نتيجة وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح (أقل من 5 سنوات) لخضوع معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى لدورة المعلّمين الجدد والتي تعقد لجميع المعلّمين عند تعيينهم في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية بوظيفة معلّم، حيث تتضمّن مساقات تتعلّق بالخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى، والتي تمكّن المعلّمات من توطيد معرفتهن وإدراكهن بالخصائص النّمائيّة للطّلبة، فضلا عن إمكانيّة كون المعلّمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) حديثي التّخرّج من الجامعة حيث تمّت دراسة مساقات دراسيّة تتضمّن الخصائص النّمائيّة لطلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى فتكون ذاكرتهن بمعرفتها وتمييزها أقوى؛ وبالتّالي تتمكّن المعلّمات من التّقييم لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة بشكل أكبر.

وتُعزى نتيجة وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة يعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح (أكثر من 10 سنوات) لدور زيادة عدد سنوات الخبرة في إكساب معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى المقدرة على تفهّم الخصائص النّمائيّة للطّلبة وتمييزها بشكل مباشر وواضح لدى الطّلبة؛ نظرًا لملاحظتها المتراكمة عبر سنوات العمل مع ذات الفئة العمريّة، كما لزيادة عدد سنوات الخبرة دورًا في تقوية معرفة المعلّمات بمناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى وتمكّنهم من فهم أعمق للموضوعات التي تتناولها هذه المناهج، كما يسهم تدريسهن لمناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى لفترة زمنيّة طويلة في ترسيخ إدراكهم لجميع عناصر المنهج التي وقد أشار القيسي (2018) إليها حيث يشمل المنهج المدرسي العناصر الآتية: الأهداف التّعليميّة، واستراتيجيّات التّدريس، والوسائل التّعليميّة؛ وبالتّالي تتمكّن المعلّمات من التّقييم الدّقيق لدرجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطلبة.

اتّفقت الدّراسة الحالية في هذه النّتيجة مع دراسة المحارمة (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح (10 سنوات فأكثر).

واختلفت مع الدّراسات (الديحاني والقضاة ،2016؛ السعودي، 2016؛ حسبو، 2017؛ خزاعلة وحمادنة، 2018؛ العجمي، 2018؛ العنزي، 2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة يعزى لمتغيّر الخبرة.

التّوصيات

أوصت الدّراسة بعدّة توصيات في ضوء نتائج الدّراسة كالآتي:

- ضرورة استمرار واضعي ومعدّي مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى في دراسة مراعاة المناهج للخصائص النّمائيّة للطّلبة لزيادة درجة مراعاة المناهج لجميع الخصائص النمائية وخصوصًا النمو اللغوي.
- العمل على إجراء المزيد من الدّراسات في مجال الخصائص النّمائيّة والاستفادة من نتائجها العلميّة التي أجريت لرفع درجة مراعاة الخصائص النّمائيّة للطّلبة في مختلف المراحل الدّراسيّة.
- إجراء دراسات علميّة تقدّم برامج تربويّة لتنمية الخصائص النّمائيّة لدى الطّلبة.
- إجراء دراسات علميّة تقدّم برامج لتدريب المعلّمين على كيفيّة تنمية الخصائص النّمائيّة لدى الطّلبة وخصوصًا الفئة متوسطة الخبرة من المعلمات (5-10) سنوات.
- إضافة مساقات في برامج إعداد المعلّمين تتعلّق بالخصائص النمائيّة وكيفيّة مراعاتها لدى طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى.

قائمة المراجع

المراجع العربيّة

الإبراهيم، افتكار (2002). **مدى مراعاة كتاب لغتنا العربيّة للمرحلة الثّانويّة للأسس النّفسيّة للمنهاج**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأخرس، يوسف (2018). أسباب تدنّي التّحصيل الدّراسي في مادّة الرّياضيات في الصّفوف الأساسيّة في محافظة العاصمة في الأردن (من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات الرّياضيّات). **دراسات – العلوم التّربويّة**، 45 (ملحق)، 55-66.

أبو حجيلة، مهند (2019). **مشكلات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مادة العلوم في محافظة المفرق**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

أبو رحمة، إياد (2013). درجة تضمين كتب لغتنا العربيّة المطوّرة في الصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن لمعايير الأسس النّفسية للمنهاج. **جامعة الأزهر: كليّة التّربية**، 2 (152)، 191-233.

أحمد، مها (2018). **استخدام تقديرات المعلّمات في تحديد الخصائص النّمائيّة المميّزة لدى أطفال الحضانة الموهوبين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

البارودي، منال (2015). **البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير**. جامعة حلوان: المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

البديرات، خلود (2016). **العقبات التي تواجهها معلّمات اللّغة الإنجليزيّة الثّانويّة في مديريّة لواء القصر**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

البكور، رانيا (2016). **تقنيّات الرّياضيّات (واقع، تحصيل ،اتّجاهات)**. عمّان: الأكاديميّون للنّشر والتّوزيع.

بني خلف، محمود (2015). دراسة تحليليّة لمحتوى كتاب العلوم للصّف الرّابع الأساسي في الأردن في ضوء المرحلة النّمائيّة للطّلبة. **مجلّة المنارة للبحوث والدّراسات**، 21(4)، 197– 236.

بومعراف، نسيمة وساعد، شفيق (2004). **تطوير المناهج التربويّة: المسألة التربويّة في الجزائر في ظل التّحديّات الرّاهنة**. الجزائر: جامعة بسكرة.

جبارة، كوثر (2016). مشكلات التّدريس التي تواجهها معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في مدينة البريمي. **مجلّة البحوث التّربويّة والنّفسيّة**، 51، 196–221.

جرادات، عزت وراشد، محمد (1988). **المؤتمر الوطني الأوّل للتّطوير التّربوي 1987 غرفة العمليّات المؤتمر الوطني الأوّل للتّطوير التّربوي 1987 الأردن**. عمّان: وزارة التربيّة والتعليم.

الجوفان، هيلة (2015). **تصوّر مقترح لتحقيق مطالب نمو الطّفل المسلم بالمرحلة الإبتدائيّة في ضوء التّربية الإسلاميّة** .(أطروحة دكتوراه غير منشورة) ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض ،السّعوديّة.

الحجازين، عبد الله (2017). معوّقات الأداء الإبداعي لمعلّمي العلوم بالمرحلة الأساسيّة بمنطقة الكرك من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين التّربويين. **مجلّة كليّة التّربية – جامعة الأزهر**. 36 (173)، 195–227.

حسبو، إبراهيم (2017). مدى مراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النّمو ومراحله لتلاميذ الحلقة الثّانية بمرحلة الأساس: دراسة ميدانيّة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات بمحليّة أم درمان. **مجلّة العلوم التربويّة**، 18 (1)، 128–139.

حمادنة، أديب وبني خالد، محمد (2011). مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة في الصّفوف الأربعة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي في الأردن لخصائص الطّلبة النّمائيّة من وجهة نظر المعلّمين. **دراسات: العلوم التربوية**، 38 (4)، 1433-1453.

حمدان، محمد (2018). أساسيّات المنهج الدّراسي: **كتاب لطلبة معاهد وكليّات التّربية**. السّعوديّة: دار التّربية الحديثة.

الحوامدة، محمد (2011). درجة تمثيل كتاب اللّغة العربيّة للصّف الثّامن الأساسي في الأردن للأسس العقديّة والفلسفيّة والنّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة للمناهج. **مجلّة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 3 (1)، 257-302.

خليفة، حمادة (2016). مشكلات تدريس منهج اللّغة العربيّة المطوّر في المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر المعلّمين واتّجاهاتهم نحو تدريسه. **مجلّة جامعة الطّيبة للعلوم التربويّة**، 11 (2)، 279-298.

خزاعلة، فراس وحمادنة، أديب (2018). **تقويم كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن في ضوء خصائص الطّلبة النمائيّة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

خصاونة، هالة (2013). المشكلات التي تواجهها معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في المرحلة الإبتدائيّة في ضوء تعديل المنهج من وجهة نظرهّن. **دراسات في التّعليم العالي**، 4، 109-133.

دخل الله، أيوب (2015). **علم النّفس التّربوي**. بيروت: دار الكتب العلمية.

الديحاني، طلال والقضاة، خالد (2016). **درجة تضمين كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في دولة الكويت لخصائص النّمو العقلي طبقًا لنظريّة بياجيه المعرفيّة من وجهة نظر المعلّمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت ،المفرق، الأردن.

سبيتان، فتحي (2010). **ضعف التّحصيل الطّلّابي المدرسي.** عمّان: الجنادريّة للنّشر والتّوزيع.

السعودي، خالد (2016). مدى مراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للصّفوف الثّلاثة الأولى للأسس النّفسية من وجهة نظر معلّمات الصّف في الأردن. **المجلّة التّربويّة الأردنيّة**، 1 (1)، 90-114.

شرادقة، خالد (2001). **مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن للأسس الاجتماعيّة للمنهاج.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشراري، أحمد (2007). **درجة مراعاة كتب التّربية الإسلاميّة للمرحلة الإبتدائيّة العليا للأسس النّفسيّة للمنهاج في المملكة العربيّة السعوديّة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

الشقيرات، نعيمة (2010). **الخصائص النّمائيّة وعلاقتها بالنّشاط الزّائد لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسى فى لواء الشّوبك.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشمري، ثامر (2005). **درجة مراعاة كتب الجغرافيا للمرحلة الإبتدائيّة العليا للأسس النّفسيّة للمنهاج من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس في محافظة حفر الباطن في المملكة العربيّة السعوديّة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

الطعيس، مها (2018). المشكلات التي تواجه معلّمات العلوم المبتدئات في المرحلة المتوسّطة في مدينة الرّياض. **المركز القومي للبحوث غزّة**، 2 (23)،58-82.

الطيطي، محمد (2018). **التّربية الاجتماعيّة وأساليب تدريسها**. عمّان: دار عالم الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

العجمي، مبارك (2018). **درجة مراعاة الكتب المقرّرة للصّفوف الثّلاثة الأولى بدولة الكويت لأسس المناهج من وجهة نظر معلّمى المرحلة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

علي، حسن وعبد الحكيم، حسن (2013). مشكلات تدريس محتوى الرّياضيات المطوّر بالمرحلة الإبتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعودية من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين واتّجاهاتهم نحو تدريسه. **المجلّة العلميّة لجامعة أسيوط: كليّة التّربية**، 29 (4)، 1-32.

العنزي، مشعل (2019). **درجة مراعاة كتب اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة في دولة الكويت للأسس النّفسيّة والفلسفيّة للمنهاج**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عيسى، آسيا (2018). **المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين**. عمّان: دار ابن النّفيس للنّشر والتّوزيع.

فضل، أماني (2013). علاقة خصائص طفل ما قبل المدرسة وحاجاته بالمنهج. **المركز القومي للمناهج والبحث التربوي**، 13 (25)، 206-237.

الفهيدي، هذال (2018). تقويم واقع مشكلات تعليم العلوم بالمرحلة الإبتدائية في محافظة شرورة من وجهة نظر معلمي العلوم. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 9 (1)، 239-274.

القاسم، وجيه وعسيري، محمد (2018). **المناهج الدّراسيّة في ضوء المناخات العالميّة المعاصرة**. القاهرة: دار روابط للنّشر وتقنيّة المعلومات.

القيسي، ماجد (2018). **المناهج وطرائق التّدريس**. عمّان: دار أمجد للنّشر والتّوزيع.

كماش، يوسف (2013). **النّمو الإنساني – خصائصه البدنيّة والحركيّة الطفولة**. عمّان: دار زهران للنّشر والتّوزيع.

المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني (2018). **واقع التّعليم والتّعلم في الصّفوف الثّلاثة الأساسيّة الأولى في المملكة الأردنيّة الهاشميّة وسبل التّحسين في ضوء خبرات بعض الدّول العالميّة والإقليميّة**. عمّان الأردن.

المحارمة، منال (2016). **درجة مراعاة كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الأربعة الأولى للمعايير اللّغويّة والاجتماعيّة في الأردن من وجهة نظر معلّميها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردن.

محمد، ربيع وعبد الرؤوف، طارق (2019). **الإدراك البصري وصعوبات التّعلم**. عمّان: دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع.

محمد، مختار (2013). **مشكلات منهج مرحلة التّعليم الأساسي في ولاية جنوب كردفان**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

المخزومي، أمل (2017). **الأطفال في دوّامة المشاكل الاجتماعيّة**. السّعودية: دار التّربية الحديثة.

مصطفى، محمد (2013). **المناهج الدراسية النظرية والتطبيق**. عمّان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

مقابلة، نصر (2002). مدى مراعاة كتب اللّغة العربيّة بالمرحلة الثّانوية في الأردن للأسس الاجتماعيّة للمنهاج من وجهة نظرمعلّميها. **مجلّة التّربية**، 128(4)، 261-233.

مناصرة، يوسف ونواجعة، عناد (2019). معوّقات الأداء الإبداعي لمعلّمي الرّياضيات بمدارس المرحلة الأساسيّة العليا بمحافظة الخليل من وجهة نظرهم. **مجلّة كليّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربوية والإنسانيّة / جامعة بابل**، 43، 361-376.

المومني، مرام والوائلي، سعاد (2015). **تحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى في ضوء خصائص النّمو اللّغوي لطلبة هذه الحلقة وتطوير وحدة دراسيّة لكل صف منها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلاميّة، عمّان، الأردن.

الهادي، ماهر (2020). المنهج المتمايز في الألفيّة الثّالثة بين رأس المال الفكري واقتصاد المعرفة. **المجلّة الدّوليّة للبحوث في العلوم التّربويّة**، 3 (1)، 119-174.

وزارة التربيّة والتّعليم (2015). **توصيات مؤتمر التّطوير التّربوي**. عمّان: وزارة التربيّة والتعليم..(On-line), available: http://www.moe.gov.jo/ar/node/2576

المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا (2011-2020). **المسائل البحثية ذات الأولوية القصوى من أولويات البحث العلمي لقطاع التربية والتعليم. عمّان, الأردن.** (Higher Council for Science & Technology, 2010).

المراجع الأجنبيّة

Carden, C. (2018). **Primary Teaching**. Sage Publishing: California.

Cifras, D. (2019). **Facts and figures 2019/2020 school year**. Ministerio de Educacion y Formacion Profesional: Spana .

Cigdem, Y., Omer, K., and Izzet, K. (2019). Examination of student growth using gain score and categorical growth models. **International Journal of Assessment Tools in Education (IJATE)**, 6(3), 487-505.

Felder, R, and Brent, R. (2016). **Teaching and Learning STEM: A Guide, Practical San Francisco**. Jossey-Bass: California, United States.

Hammond, L., Flook, L., Harvey, C., Institute, L., Barron, B. and Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. **Applied Developmental Science**,1-44.

Mancilla-Martinez, J., and Lesaux, N. (2012). The Gap Between Spanish-speakers' Word Reading and Word Knowledge: A Longitudinal Study. **Child Dev**, 82(5), 1544–1560.

Mangal, S. (2019). **Childhood And Growing Up**. PHI Learning: Delhi.

McAdams, D., Shiner, R. and. Tackett. J. (2019). **Handbook of Personality Development**. Guilford Press: New York.

Seo, D., Park, J., and Kim, B. (2019). The influence of behavioral and emotional characteristics on academic achievement of middle school students: A growth modeling approach. **School Psychology International**, 40 (5), 433-455.

Steven J., and Jill., F. (2013). Does Structure of Content Delivery or Degree of Professional Development Support Matter for Student Reading Growth in High-Poverty Settings?. **Journal of Literacy Research**, 45(4), 465-502.

Specht, J. (2017). **Personality Development Across the Lifespan**. Elsevier: Amsterdam.

Sullivan, O. (2019). **Implementing the curriculum with Cambridge: A guide for school leaders**. Cambridge Assessment International Education: Cambridge, United Kingdom.

Welch, C., and Dunbar, S. (2016). Measuring Student Growth with the Iowa Assessments. **ITP Research Series**, 1, 1-20.

Yavuz, H., and Kutlu, O. (2019). Examination of Student Growth Using Gain Score and Categorical Growth Models. **International Journal of Assessment Tools in Education**, 3(6), 487-505.

الملحقات

الملحق (1) الصّورة الأوليّة للاستبانة

تحكيم الاستبانه

سعادة الأستاذ /الدكتور الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير بعنوان :"**درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة**". تهدف لاستقصاء درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى (اللّغة العربيّة، والرّياضيّات) للخصائص النّمائيّة لدى الطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة.

ولما عرف عنكم من خبرات وقدرات عالية في مجال البحث العلمي ,نأمل من سعادتكم التكرم بإبداء آرائكم عن وضوح كل عبارة وملاحظاتكم عن محاور الاستبانة ومدى انتمائها للمجال وصياغتها اللغوية ,كما نأمل التفضل بإضافة ما ترونه مناسبًا من عبارات ومقترحات ,أرجو العلم بأن الإجابة عن فقرات أداة الدراسة سوف تكون وفق سلم ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

(بدرجة قليلة جدًا، بدرجة قليلة، بدرجة متوسّطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدًا).

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

إشراف أ.د .إلهام علي الشلبي

الباحثة: ميساء محمد الهويمل

البيانات الشخصيّة للمحكم :

الاسم :.....

الرتبة الأكاديمية :.....

التخصص :.....

جهة العمل (الجامعة /الكليّة) :.....

الرقم	الفقرة	الانتماء للفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		ملاحظات وتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأوّل :البعد العقلي								
1	ينتقل المنهج بين الموضوعات بسهولة							
2	يتدرّج في عرض المحتوى من السّهل إلى الصّعب							
3	يراعي التّسلسل المنطقي في عرض المحتوى							
4	يكامل معرفيًّا بين الموضوعات في المحتوى							
5	يثير عمليّات التّفكير المختلفة							
6	يراعي القدرات العقليّة لعمر الطّالب							
7	يركّز على الحقائق العلميّة							
8	يساعد على اكتشاف العلاقات بين الموضوعات							
9	ينمّي الخيال لدى الطّالب							
البعد الثّاني: البعد الإدراكي								
10	يعرض الموضوعات بطريقة كليّة							
11	يتضمّن أنشطة تعتمد على إثارة الحواس المختلفة لدى الطّالب							
12	يربط بين المحتوى والبيئة المحيطة بالطّالب							
13	يساعد الطّالب على إدراك الزّمن							
14	يساعد الطّالب على إدراك المكان							
15	يستخدم الرّسومات والصور التي تشد انتباه الطّالب							
16	يستخدم الألوان الجذّابة							
17	يستخدم الخط الكبير في المنهجة							
18	يوصي بتنقّل الطّالب بين مرافق المدرسة							

الرقم	الفقرة	الانتماء للفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسب	
البعد الثّالث :البعد الجسمي								
19	ينمّي التّآزر البصري الحركي							
20	ينمّي مهارة القراءة							
21	ينمّي مهارة المنهجة							
22	يساعد الطّالب نحو تكوين اتّجاهات إيجابيّة نحو القراءة والمنهجة							
23	يوصي بأداء أنشطة حركيّة							
24	يساعد الطّالب على تقدير مخاطر بعض الألعاب الحركيّة							
25	يساعد على النّمو الجسمي المتوازن							
26	يعرّف الطّالب بالعادات الصّحيّة السّليمة							
27	يحث الطّالب على تناول الغذاء الصّحّي							
البعد الرّابع :البعد الانفعالي								
28	يشجّع الطّالب على الاعتماد على نفسه							
29	يدرّب الطّالب على ضبط انفعالاته							
30	يساعد الطّالب على تقبّل الآراء							
31	يتضمّن أنشطة مشوّقة							
32	يتيح للطّالب الحريّة في الاختيار							
33	ينمّي قيم الحب لدى الطّالب							
34	ينمّي الاعتزاز بالوطن							
35	يثير تشويق الطّالب							
36	يساعد الطّالب على المبادرة							
37	ينمي الميول الأدبية لدى الطالب							

الرقم	الفقرة	الانتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسب	
البعد الخامس :البعد الاجتماعي								
38	يعرّف الطّالب بكيفية التّصرف في المواقف الاجتماعيّة المختلفة							
39	يحث الطّالب على المشاركة							
40	يساعد الطّالب على التّعبير عن أفكاره في صورة مجموعات صغيرة							
41	ينمّي روح الجماعة							
42	يتضمّن أنشطة تتطلّب العمل في فريق							
43	يغرس احترام الآخرين							
44	ينمّي قيمة الصّداقة							
45	يزرع قيمة حب العمل							
46	يشجّع الطّالب على الالتزام بالقوانين							
47	ينمي الوعي بثقافة الأمة وتراثها							
البعد السّادس :البعد الخلقي								
48	يساعد على التّمييز بين الصّواب والخطأ							
49	يغرس الأخلاق الحسنة لدى الطّالب							
50	يوجّه المعلّم ليكون قدوة حسنة للطّالب							
51	يعرّف الطّالب بمسؤوليّاته							
52	يساهم في منع الغش							
53	يدرّب على الحوار الإيجابي							
54	يغرس الوازع الدّيني في نفس الطّالب							
55	يشجّع على تقبّل الاختلاف							
56	يغرس احترام حقوق الآخرين							
57	ينمي منظومة قيمية في نفس الطالب مثل (الصدق ،الاحترام)							

الرقم	الفقرة	الانتماء للفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسب	
البعد السّابع :البعد اللّغوي								
58	يشجّع على التّعبير بالجمل المركّبة الطّويلة							
59	يربط مدلولات الجمل بأشكالها							
60	يميّز المترادفات							
61	يعرّف الأضداد							
62	ينمّي طلاقة التّعبير							
63	ينمّي الجدل المنطقي							
64	يدرّب على الاستماع لفترة طويلة							
65	يشجّع على استخدام المفردات اللّغوية الفصحى							
66	ينمّي التّعبير المنهجي							
67	يتصف بسلامته من الأخطاء اللغوية والنحوية							

الملحق (2) قائمة المحكّمين

الرقم	الإسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
1	فواز حسن شحادة	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة الشرق الأوسط
2	عثمان ناصر منصور	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس عامة	جامعة الشرق الأوسط
3	محمد علي مهيدات	أستاذ مشارك	علم النفس الارشادي والتربوي	جامعة اليرموك
4	محمد عبد القادر العمري	مشارك	تقنيات التعليم	جامعة اليرموك
5	عمر مصطفى الشواشرة	أستاذ مشارك	الارشاد النفسي	جامعة اليرموك
6	زيد على البشايره	أستاذ	تربية عملية	جامعة مؤتة
7	عبدالكريم محمود الصلاحين	أستاذ مشارك	مناهج عامة	جامعة البلقاء التطبيقية
8	مأمون محمد الشناق	أستاذ مشارك	مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك

الملحق (3) الصّورة النّهائيّة للاستبانة

جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير بعنوان :"**درجة مراعاة مناهج الصّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الشّونة الجنوبيّة**".

كأحد متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس ،وتعد مشاركتكم في الإجابة عن فقرات الاستبانة خطوة مهمة من أجل الحصول على نتائج للدراسة بالشكل المطلوب راجيًا منكم الإجابة عن الفقرات بالإجابة التي ترونها مناسبة علمًا بأن البيانات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي .

شاكرًا لكم حسن تعاونكم .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة :ميساء محمد الهويمل

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الأوّل :البعد العقلي						
1	ينتقل المنهج بين الموضوعات بشكل منظم وسهل					
2	يتدرّج في عرض المحتوى من السّهل إلى الصّعب					
3	يراعي التّسلسل المنطقي في عرض المحتوى					
4	يكامل معرفيًّا بين الموضوعات في المحتوى					
5	يثير عمليّات التّفكير المختلفة للطالب					
6	يراعي القدرات العقليّة لعمر الطّالب					
7	يتضمن المنهج مجموعة الحقائق العلميّة					
8	يربط بين الموضوعات المختلفة					
9	ينمّي المنهج الخيال لدى الطّالب					
البعد الثّاني :البعد الإدراكي						
10	يعرض المنهج الموضوعات بطريقة شاملة					
11	يتضمّن أنشطة تعتمد على إثارة الحواس المختلفة لدى الطّالب					
12	يربط بين المحتوى والبيئة المحيطة بالطّالب					
13	يساعد الطّالب على إدراك حقيقة الزّمن والمكان					
14	يستخدم الرّسومات والصور التي تشد انتباه الطّالب					
15	يحتوي على الألوان الجذّابة للطالب					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الثّالث :البعد الجسمي						
16	ينمّي التّآزر البصري الحركي لدى الطالب					
17	يساهم في تكوين مهارات القراءة والكتابة الصحيحة					
18	يوصي بتطوير أنشطة حركيّة للطالب					
19	يساعد الطّالب على تقدير مخاطر بعض الألعاب الحركيّة					
20	يساعد في تحقيق النّمو الجسمي المتوازن					
21	يعرّف الطّالب بالعادات الصّحيّة السّليمة					
22	يشجع الطّالب على تناول الغذاء الصّحّي					
البعد الرّابع :البعد الانفعالي						
23	يشجّع الطّالب الاعتماد على نفسه					
24	يدرّب الطّالب على ضبط انفعالاته					
25	يساعد الطّالب على تقبّل الآراء المتنوعة					
26	يتضمّن أنشطة مشوّقة للطالب					
27	يتيح للطّالب الحريّة في الاختيار					
28	ينمّي قيم الحب للمجتمع والأسرة					
29	ينمّي قيمة الاعتزاز بالوطن					
30	يراعي حاجات الطلبة وميولهم					
31	ينمي لدى الطالب روح المبادرة					
32	ينمي الميول الأدبية لدى الطالب					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الخامس :البعد الاجتماعي						
33	يعرّف الطّالب بكيفية التّصرف في المواقف الاجتماعيّة المختلفة					
34	يحث الطّالب على المشاركة والتواصل مع الآخرين					
35	يساعد الطّالب التّعبير عن أفكاره في صورة مجموعات صغيرة					
36	يشجع أنشطة العمل في فريق					
37	يغرس احترام الآخرين في نفس الطالب					
38	ينمّي قيمة الصّداقة بالنسبة للطالب					
39	يزرع قيمة حب العمل في نفس الطالب					
40	يشجّع الطّالب على الالتزام بالقوانين والأنظمة					
41	ينمي الوعي بثقافة الأمة وتراثها					
البعد السّادس :البعد الخلقي						
42	يساعد المنهج التّمييز بين الصّواب والخطأ					
43	يغرس الأخلاق الحسنة لدى الطّالب					
44	يشجع الطّالب على تحمّل المسؤولية					
45	يدرّب على الحوار الإيجابي					
46	يغرس الوازع الدّيني في نفس الطّالب					
47	ينمي ثقافة تقبّل الاختلاف بين الطلبة					
48	يغرس احترام حقوق الآخرين					
49	ينمي منظومة قيميّة في نفس الطالب مثل (الصدق)					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد السّابع :البعد اللّغوي						
50	يشجّع التّعبير بالجمل المركّبة الطّويلة					
51	يربط مدلولات الجمل بأشكالها					
52	يساهم في زيادة حصيلة الطلبة من المترادفات والأضداد من الكلمات					
53	ينمّي طلاقة التّعبير لدى الطالب					
54	ينمّي الجدل المنطقي لدى الطالب					
55	يدرّب على الاستماع لفترة طويلة					
56	يشجّع على استخدام المفردات اللّغوية الفصحى					
57	ينمّي التّعبير المنهجي للطالب					
58	يتصف بسلامته من الأخطاء اللغوية والنحوية					