عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أنشطة التعلّم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين ومستوى إدراك المعلمين له

فاتن محمود عبدالفتاح الجعبة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1444هـ / 2022م

أنشطة التعلّم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين ومستوى إدراك المعلمين له

إعداد:

فاتن محمود عبد الفتاح الجعبة

بكالوريوس تربية ابتدائية ورياض أطفال/ جامعة القدس/ فلسطين

المشرف الرئيس: الدكتور محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس / أساليب تدريس تربية ابتدائية ورياض أطفال/ كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1444هـ/2022م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

أنشطة التعلّم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين ومستوى إدراك المعلمين له

اسم الطالبة: فاتن محمود عبدالفتاح الجعبة
الرقم الجامعي: 21912539

المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2022/8/17م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتور محسن عدس التوقيع: .....
2. ممتحناً داخليا: الدكتور أشرف أبو خيران التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً: الدكتورة ميرفت الشريف التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1444هـ / 2022

الإهداء

إلى من بلّغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

عندما رحل أبي ترك لي رسالة محتواها لا مجال للضعف استمري، فقد رحل الأعمق حبا الأصدق قولاً والأكثر خوفاً وحرصاً رحم الله والدي...

إلى من علمتني الصبر والحلم، إلى صاحبة القلب الصافي والوجه الأجمل، أمي...

إلى من وقف بجانبي وتطلع لنجاحي بنظرات ملؤها الأمل والسعادة، رفيق الدرب زوجي الغالي..

إلى من تحملوا معي عناء الدراسة وغفروا لي تقصيري دوما، إلى زهور دنياي وعطرها بناتي تسنيم، دانا، علا، أحبكم...

إلى من دعمت شغفي للتعلم منذ الصغر بكلماتها "أنت تستحقين الأفضل، ثابري" قدوتي أختي زهور...

إلى من أحاطني وإياهم أسوار بيت واحد وتشاركت معهم أجمل اللحظات وأصعبها، إخوتي وأخواتي، عائلتي الثانية أهل زوجي، قبلة على جبينكم.

فاتن محمود الجعبة

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتاج أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة علمية لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

فاتن محمود عبد الفتاح الجعبة

التاريخ: 2022/8/17م

الشكر والعرفان

أول الحمد، الحمد لله رب العالمين على نعمة إتمام هذا العمل. كما وجب علي تقديم جزيل الشكر لأستاذي الدكتور الفاضل "محسن عدس" لإشرافه على هذه الرسالة، وعلى ما قدمه لي من نصح وإرشاد وتوجيه، وصبره وتحمله معي أعباء هذه الرحلة، فكان لي نعم الداعم ونعم المعلم، أشكرك.

كما أشكر كلا من أساتذتي الأجلاء وطاقم عمادة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس، على كل ما قدموه من معرفة ودعم. وكل الشكر للأساتذة محكمي أدوات الدراسة، الذين ما بخلوا على طالب العلم بوقتهم وجهدهم وخبراتهم وآرائهم القيمة، وللجنة المناقشة على قبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، وكل من ساهم في إنجاح هذا العمل.

عظيم الامتنان إلى رفاق العلم، من كانوا لطفاء الروح، خفاف الظل والملامح، إلى من وقفت معهم في أشد اللحظات ووقفوا معي في أصعبها، فزرعوا بذاكرتي ذكريات لن تنسى، أشكركم جميعاً.

فاتن محمود الجعبة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، ومستوى إدراك معلمي المرحلة له والتحقق من اختلاف إدراكهم باختلاف سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمؤهل التربوي.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وطبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022/2021)، ولأغراض الدراسة طوّرت الباحثة إطار تحليل محتوى لتحليل كتب المرحلة الأساسية (1–4) البالغ عددها (22) كتابا، طبق على عينة قصدية تكونت من (14) كتابا. كما عملت الباحثة على بناء استبانة لقياس إدراك المعلمين وزعت إلكترونيا على مجتمع الدراسة البالغ (750) معلما/ة في مديرية ضواحي القدس، بلغ عدد المسترد والصالح منها (130) استبانة، بنسبة (17.3%). استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي والاستدلالي لفحص صدق وثبات الأدوات، وتحليل البيانات بعد جمعها وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لها وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها.

أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع تكرارات أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) قد بلغ (410) تكرارا، وبنسبة مئوية منخفضة جدا بلغت (22.91%). حيث كان أعلاها تكرارا النشاط (10) في المجال البيئي "إقامة مشاريع لإعادة التدوير والدعوة إلى تقليل الاستخدام".

كما تفاوتت مجالات التعلم الخدمي السبعة في درجة تضمينها للأنشطة الخدمية في الكتب مجتمعة، وجاء أعلاها رتبة مجال دعم التعليم، تلاه المجال البيئي، فالوطني الثقافي، فالصحي، فحقوق الإنسان، فالاقتصادي ثم أقلها نسبة المجال الاجتماعي.

وقد كشفت النتائج أيضا عن تفاوت الكتب في درجة تضمينها لأنشطة التعلم الخدمي، بحيث جاء أعلاها تضمينا مجموعة كتب المواد الدراسية الخاصة بالدراسات الاجتماعية والعلوم العامة (1–4) وكتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع، وأقلها المجموعة الخاصة بالرياضيات واللغة العربية (1–4). وقد ترتبت الكتب ضمن (10) رتب، جاء أعلاها كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع، وأقلها كتاب لغتنا الجميلة للصف الأول.

أما نتائج مستوى إدراك المعلمين للتعلم الخدمي فقد جاءت بدرجة متوسطة، دون فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمؤهل تربوي.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات الكمية والنوعية التي تبحث في واقع التعلم الخدمي وتقويمه ضمن المرحلة الأساسية (1-4)، وتوصية القائمين على المناهج بالتوسع في تضمين أنشطة التعلم الخدمي في المرحلة الأساسية (1-4)، مع التنويع فيها، وإقامة دورات تدريبية حول التعلم الخدمي لكل من له علاقة بإعداد وتنفيذ المناهج من مؤلفي كتب ومشرفين ومدراء مدارس ومعلمين.

Service-Learning Activities Included in the Books of the First Primary Stage (1-4) in Palestine and the Teachers Perception of it.

Prepared by: Faten Mahmoud Abdel Fattah Aljubeh.

Supervisor: Dr. Mohsen M. Adas.

Abstract:

his study aimed at reveal the service learning activities included in the first basic stage books (1-4) in Palestine, and the level of awareness of stage teachers of it, and to verify the difference in their perception according to years of experience, the number of training courses, and obtaining an educational qualification.

The researcher used the descriptive analytical and survey method, and applied the study in the second semester of academic year 2021/2022. And to obtain the purpose of the study the researcher developed a content analysis tool, for the analysis of the 22 basic stage books (1-4), applied to a sample of (14) books. The researcher also built a questionnaire to measure the teacher's perception, that was distributed electronically to the study population of (750) teachers/in Jerusalem Suburbs directorate, the number of recovered and valid ones reached (130) questionnaires, (17.3%).

The researcher used descriptive and inferential statistics to examine the reliability and stability of the tools, analyze the data after collecting them and conduct appropriate statistical processing according to the questions of the study and its hypotheses.

The results of the study showed that, the total frequency of service-learning activities in the first basic stage books (1-4) in Palestine was (410) times, and a very low percentage (22.91%). The highest frequencies of activity (10) in the environmental field "establishing recycling projects and advocating for reduced use". The seven areas of service learning vary in the degree to which they included service activities in the books combined, with the highest level of education support, followed by the environmental/national cultural/health/human rights/economic and then social is the lowest.

The results also revealed that the books varied in the degree to which they included service-learning activities, with the most included in service learning activities, with the highest of which included the collection of textbooks for social studies and general sciences (1-4) and our beautiful language book for the fourth grade, the least of it was the group on mathematics and Arabic (1-4). The books were arranged within (10) ranks, the highest was the national and social upbringing book for class (4), and the least was our beautiful language book for grade (1).

The results of the level of awareness of teachers came to a medium degree, without statistically significant differences due to years of experience, number of training courses, and obtaining an educational qualification.

Based on these results, the researcher's most important recommendations were to conduct further quantitative and qualitative studies that examine and evaluate the reality of service learning within the first basic phase (1-4), and recommend the curriculum administrators to expand the inclusion of service learning activities in the first basic phase and diversification, and to establish training courses about service learning for all those involved in the preparation and implementation of curricula, including book authors, supervisors, school principals and teachers.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يشهد عالمنا في العصر الحالي العديد من التغيّرات والتطورات المتسارعة في كافة مجالات الحياة المختلفة، المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، التي جعلت منه العالم قرية صغيرة. ولكن بمقابل ذلك فرض هذا التطور والانفجار المعرفي والتكنولوجي على الفرد والمجتمع، تحديات كبيرة بذات المستوى عليهم مواجهتها والتكيف معها، وقد تطلبت منهم ضرورة امتلاك الوعي بهذه التحديات، إضافة لتنمية المهارات والكفايات التي تساعد على التوافق وتمكنهم من الحياة والعمل. كالمهارة في تحسس المشكلات والقضايا مع القدرة على إيجاد أفضل الحلول لها، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل الفعال مع هذا العالم، مع احتفاظ كل من الأفراد والمجتمعات على أصولهم، وثقافتهم، وانتماءاتهم، وهويتهم، وكل ما يميزهم عن غيرهم في هذا العالم.

في ضوء ذلك، تنبه العالم لحاجات الفرد والمجتمع المستقبلية، ومنها دولة فلسطين –كجزء من هذا العالم– التي تواجه ذات التحديات المشتركة، وتحديات خاصة بها كدولة تقع تحت الاحتلال الإسرائيلي، وممارساته في طمس معالم هويتنا الوطنية والثقافية كشعب فلسطيني.

فكان التعليم في فلسطين بشكل خاص ولازال رأس مالها الحقيقي، وخط دفاعها الأول، ووسيلتها لإعداد المواطن الفاعل في مجتمعه، وتنميته التنمية الشاملة، وتزويده بما يحتاج من كفايات، لتحقيق أهدافها في

التحرر والتطور والديمقراطية والوحدة (وزارة التربية والتعليم،2016م). ويظهر ذلك بالنظر إلى تاريخ المناهج الفلسطينية، حيث تأسس أول مركز للمناهج عام 1994م، وذلك عقب تولي السلطة الفلسطينية نظام التعليم كنتاج لاتفاقية أوسلو (العيسى، 2020، 6 آب). وقد شهد العام الدراسي 2001/2000 توحيد النظام التعليمي في فلسطين، بتطبيق أول منهاج فلسطيني، ليحلّ مسألة ازدواجية المنهاج في الضفة وغزة، إذ كان طلبة الضفة يدرسون المنهاج الأردني وطلبة القطاع يدرسون المنهاج المصري، والذي طبق عبر مراحل بإدخال صفين دراسيين في كل عام دراسي، بدءا بالصف الأول والسادس الأساسيين. وبهذا ظهر أول منهاج فلسطيني يبنى بأيد وعقول فلسطينية، ولكن مع الحرص على تطويره وتحسينه مستقبلا، للوصول إلى التغيير المنشود. (أبو جاموس، 2004، كانون أول).

وظهر الاهتمام الفلسطيني بالمناهج عبر حركة الإصلاح التربوي التي قامت بها الوزارة، فعملت على تطوير المناهج الفلسطينية وأصدرت وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة في العام 2016، القائمة على معايير الشمول والتكامل والتفاعل مع المجتمع والتأمل والمرونة وتعزيز دور الطالب واستخدام التكنولوجيا والاتصال والتقويم الأصيل والجودة والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية. وهدفت إلى تميز المناهج باعتماد منهجية الربط بين النظرية والتطبيق، القائم على منهج النشاط المعتمد على أداء الطلبة في تنفيذ الأنشطة المرتبطة بسياقات حياتية متعددة، وطنية وعالمية، تعزز المهارات الحياتية ومهارات القرن الواحد والعشرين . وتضمين المناهج مشكلات تثير تفكير الطلبة ومبادرتهم الذاتية، وتدعم التعلم النشط، وتسهم في ربط التعلم بسياقات حياتية واقعية. كما تميزت المناهج بالاهتمام بالقضايا التي تهم المجتمع على اختلافها الصحية، والاجتماعية، والبيئية، والثقافية ..الخ، واعتماد التقويم الأصيل، والتنوع في قياس مجالات النمو، والتركيز على التفكير، والتأمل، والبحث، والمشاريع التعاونية، والتوازن في طرح الأسئلة لتشمل مهارات التفكير العليا (وزارة التربية والتعليم العالي ،2016).

يعد التعلم الخدمي شكلا من أشكال التعليم التجريبي والتعلم القائم على النشاط، المعتمد على المشاركة الإيجابية للمتعلم في الموقف التعليمي، بحيث يصل إلى المعرفة معتمدا على نفسه وليس على المعلم. وتعود أصوله إلى جون ديوي في ستينات القرن الماضي، الذي اعتبر التعلم نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته، ونادى بأهمية التعلم بالخبرة والممارسة، ولكن مع التأكيد أن التعلم لا يحدث بالتجربة فقط وإنما بالتفكير في التجارب والخبرات، فربط بين التفكير والفعل، بحيث يستخلص الفرد تعلمه من التجربة عبر التفكير التأملي المؤدي إلى الاستقصاء. ولحدوثه يجب إثارة تفكير المتعلم عبر إثارة قضايا ومشكلات حقيقية ناتجة من احتياجات مجتمعه، فيسعى محاولا التفكير في حلول إيجابية لها، مستخدما معارفه وما

تم تعلمه في الصف الدراسي نظريا، وتطبيقها عمليا خارج الصف الدراسي (الحربي، 2018)، (بهجات وآخرون، 2018) (LaPlate & Kinsley,1994).

هذا بالإضافة لآخرين أمثال هيلدا تابا، وجون جودلاد، ورالف تايلر، وبياجيه، وكولب ممن أكدوا أن التعلم يحدث من خلال السلوك النشط للطلبة، وأن التعلم هو ما يتعلمه الطالب وليس ما يقوم به المدرس. وجاؤوا بأن الطلبة لذين يقومون بأفعال –يشاركون بأنشطة تتعلق بالمواد الدراسية– يتعلمون بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، ويتذكرون ما تعلموه لفترة أطول بكثير مقارنة بالطلبة ممن لم يمارسوا التعلم (te & Kinsley,1994LaPla).

حاز مصطلح التعلم الخدمي بالاهتمام في تسعينيات القرن الماضي، ويعرف بأنه استراتيجية تعليم وتعلم، تجمع بين التدريس في الفصول الدراسية وخدمة المجتمع الهادفة، من خلال عملية تحديد الأهداف واتخاذ إجراءات ذات أثر إيجابي على جميع المشاركين في عملية التعلم الخدمي من طلبة ومعلمين ومجتمع، مؤكدا على استخدام التفكير الناقد والتأمل الذاتي، وتعزيز روح المجتمع القوي والمشاركة المدنية والمسؤولية الشخصية. وأهم ما يميز التعلم الخدمي هو تعلم الطلبة من خلال سياقات حياتية حقيقية تسمح لهم بالربط بين تعلمهم وحياتهم اليومية، بحيث تعم الفائدة على جميع المشاركين(Babcock,2000).

ويعمل التعلم الخدمي على توفير فرص للطلبة لاكتساب وتطوير معارفهم ومهاراتهم بتوظيفها في قضايا ومشكلات حقيقية، ولبناء علاقات إيجابية مع ذواتهم ومع مجتمعهم، واكتشاف ميول ومهارات واهتمامات جديدة لهم. كما يسمح لهم بتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها من خلال فرص العمل الجماعي، مما يطور مهارات القيادة لديهم ويظهر القادة منهم، ويغرس في الطلبة قيم التعاون والمساعدة ورعاية الخرين، ورفع الشعور بالانتماء. فالتعلم الخدمي ليس مشروعا أو نشاطا خدميا فحسب، وإنما يزود الطلبة بفهم أفضل لهدف وقيمة تعلمهم من خلال ممارسة خدمة في المجتمع. فيطورون من خلالها مهاراتهم الاجتماعية ويمارسونها ويتأملون تجربتهم، كما أنه يعمل عل إنشاء بيئة تعليمية مرحبة وآمنة ومهتمة وتحترم المتعلم من خلال ما توفره من فرص للطلبة والمشاركين من المجتمع والمعلمين بالعمل معا في قضية مشتركة (Babcock,2000).

يمثل الكتاب المدرسي عنصر المحتوى في المنهاج، مشتملا على أربعة عناصر كالمنهاج وهي الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، والتي من الضرورة أن تتفق ووثيقة المنهاج، لضمان تحقيق غاياته في إعداد المواطن الصالح القادر على مواكبة تطورات العصر ومواجهة مشكلاته وبناء وطنه ومجتمعه. هذا ويهدف الكتاب المدرسي إلى مساعدة المتعلمين والمعلمين أيضا على تحقيق أهداف المنهاج. لذا للكتاب المدرسي أهمية بالغة، فهو صورة المنهاج وانعكاسا لأسسه ومعاييره وأهدافه وغاياته، يظهر من خلاله فلسفة المجتمع، وقيمه، وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية ومشكلاته وتحدياته، كما يعكس خصائص المتعلمين، وطبيعة المعرفة التي يتناولها المبحث الدراسي. وما يضيف للكتاب أهمية، اعتباره مسرحا لعمليات المنهاج الأربع، التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير (مرعي والحيلة، 2004).

وللمعلم كذلك أهمية كبيرة في تنفيذ المنهاج ونجاحه في تحقيق غاياته، فهو يعد أداة تنفيذ المنهاج في الصف الدراسي، وجزءً رئيسيا من أحد عناصره، ألا وهو التدريس؛ الذي يعبر عن كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تعليمي معين، والأساليب والإجراءات التي ينفذها بهدف مساعدة المتعلمين عل تحقيق أهداف محددة لذات الموقف، في جميع المالات العقلية والمهارية والوجدانية، وما تشمله من مهارات تفكير وميول ومهارات ومعارف متنوعة يجب أن يكتسبها المتعلم. ويتبين لنا من مفهوم التدريس، المرونة التي يتمتع بها المعلم في الموقف التعليمي، ومدى العبء الملقى على عاتقه، وضرورة أن يكون المعلم معدا إعدادا جيدا، لتطبيق المنهاج وفق هذه الرؤية لمنهاج حديث غير تقليدي يتناسب مع هذا العصر، فهو قد يكون مسهلا أو معيقا له في تحقيق الأهداف المرجوة. وهناك عددا من الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلم الفعّال وهي: القوة في الخلفية المعرفية والمهارية بتزوده بالمعرفة القوية في المادة الدراسية المتخصص بها وبإعداده مهاريا ليكتسب الطرق والأساليب الحديثة في التدريس. والمرونة في العمل مع الطلبة والآخرين بتعلمه المستمر لمهارات جديدة واستخدامه الطرق الحديثة والمتنوعة والملائمة لطلبته ضمن جو مشجع على التطور. وأخيرا تمتعه بالوعي الجيد بالأمور التربوية تخص الطلبة وأساليب التدريس وباتجاهاته والمصادر التي يمكنه استخدامها وغير ذلك.(سعادة وإبراهيم، 1997).

يقسم التعليم المدرسي لعدة مراحل، وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل، فهي تعتبر القاعدة التي يبنى عليها النظام التعليمي، وصلابة هذه القاعدة ومتانتها ضمان لسلامة التعليم وبنيانه، وانطلاقة تربوية تملك عنصراً من أهم عناصر النجاح ومتطلباته (بلّة وآخرون، 2002).
تتميز مرحلة التعليم الأساسي بأنها المرحلة الأولى بالمدرسة، متضمنة الحد الأدنى من التعليم الذي توفره الدولة للأفراد، لتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات والقيم، التي تهيؤهم لممارسة دورهم في الحياة

كمواطنين منتجين. وهي حق لكل طفل، بالحصول على تعليم ذو معنى وحقيقي متصل بواقعه وبيئته، يلبي حاجاته ويعمل على تحقيق ذاته، ويربط بين الجانب النظري والتطبيقي (إسماعيل،2011).

في ضوء ما سبق، نرى بأن استراتيجية التعلم الخدمي، هي أحد الاستراتيجيات الهامة والممثلة لمنهج النشاط، وشكال من أشكال التعليم التجريبي، المعتمد عليه في تأليف مناهجنا الفلسطينية المطورة والمحقق لمعاييره. ولأهمية الكتاب المدرسي توجه العديد من الباحثين لدراسته وفحص مدى توافق الأهداف والمحتوى والتقويم مع وثيقة المنهاج، ومنها من توجعه لفحص الأنشطة الخدمية المتضمنة فيه، كدراسة الحناكي (2021) والعنزي (2019) وزيادات وصنيدح (2018) وعتروس (2017) والفرسان والشرمان (2017) وغيرها من الدراسات التي أظهرت درجة ما بين ضعيفة إلى ضعيفة جدا، وأوصت بضرورة التوسع والتنوع في تضمين أنشطة التعلم الخدمي.

كما اهتمت الدراسات أيضا بالمعلم وكفاياته واتجاهاته وإدراكه لدوره في تطبيق استراتيجيات التعلم الحديث، ومنها التعلم الخدمي كدراسة القحطاني (2002) لفحص وجهة نظر المعلمين في أهمية التعلم الخدمي والصعوبات التي تواجه تنفيذه، ودراسة إبراهيم للتعرف على الكفايات اللازمة للمعلم في تطبيق التعلم الخدمي، ودراسة (Tinkler & et al,2019) لفحص تصورات المعلمين لتجربة التعلم الخدمي دراسة بوزيد (Bouzid, 2019) عن وعي الأساتذة الجامعيين بالتعلم الخدمي وغيرها ومن الدراسات. وذلك للدور الهام للمعلم في تنفيذ المنهاج وتحقق أهافه وغاياته، فهو المسؤول الأول عن مدى نجاح عملية التعليم والتعلم. ودوره أيضا في تحقق الإصلاح التربوي وتنفيذ المناهج المطورة، فلابد أن يعي المعلم التحول في دوره من ناقل للمعرفة، إلى مخطط لعملية التعلم وموجه وميسر لها.

ومن هنا جاء اهتمام الباحثة بدراسة هذه العناصر مجتمعة، والمتمثل بدراسة كتب المرحلة الأساسية (1-4) ومدى تضمينها لأنشطة التعلم الخدمي، وبمستوى إدراك المعلمين له.

2.1 مشكلة الدراسة

كانت الحاجة إلى تلبية احتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية أحد المسوغات الرئيسية التي دعت إلى تطوير المنهاج الفلسطيني. كما مثل إسهام النظام التعليمي في ترسيخ القيم والأخلاق الوطنية والإنسانية، وتنمية الكفايات الضرورية لتخريج مواطنين فاعلين، جزءا هاما من رسالة المنهاج الفلسطيني المطور

(2016)، والتي اعتمدت عليها عملية تأليف المناهج تأكيدا على الثوابت والقيم الوطنية والتربوية، وتعميق الانتماء الوطني بما يعزز الهوية الوطنية وروح المواطنة لدى الشعب الفلسطيني، واعتمادا على الربط بين النظرية والتجريب. وذلك باعتماد منهج النشاط الذي يعتمد على أداء الطلبة في تنفيذ الأنشطة المرتبطة بسياقات حياتية متعددة، والاهتمام بقضايا تهم المجتمع الفلسطيني الاجتماعية والبيئية والوطنية والتاريخية والثقافية والفكرية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).

وبتوجيهات من أساتذة الباحثة في مرحلة الماجستير قامت بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة الخاصة بموضوع التعلم الخدمي، وربطه بما تلقته من معارف وخبرات من المساقات كمساق نظريات التعليم والتعلم، وطرائق التدريس، وتحليل وتقويم المنهاج. حيث تبين أن للتعلم الخدمي أهمية كبيرة في تحقيق ما يسعى له المنهاج الفلسطيني المطور، فهو استراتيجية تعليمية تعلمية تقوم على أساس المزاوجة بين قطاعات المجتمع المختلفة والتعليم، من خلال أنشطة تدمج في المقررات الدراسية. حيث تعود أصوله لأفكار جون ديوي التي تستند إلى أن التعلم يتحقق بدرجة أفضل حين يكون المتعلم مشاركا نشطا في اكتساب تعلمه وبصفة خاصة من خلال الاستقصاء الاجتماعي.

وقد لمست الباحثة اهتمام التربويين بالتعلم الخدمي من خلال الدراسات والأبحاث التربوية التي اهتمت بدراسة أثره على كل من الطلبة في جميع مراحل التعليم، والمعلمين والمجتمع، وبدراسة اتجاهات وآراء المشرفين والمعلمين وممارساتهم للتعلم الخدمي كدراسة إبراهيم (2020) ودراسة بوزيد (Bouzid,2019) ودراسة هو (Hou, 2010) وغيرها. وكذلك استخدامها في إعداد الطلبة المعلمين في دول العالم المتقدم وهو ما أشارت له دراسة كل من كوفي وليفري (Coffey & Lavery,2015) ودراسة داروزاريو وآخرون (D'Rozario & et al, 2012)، والاهتمام باستخدامها في إعداد الطلبة المعلمين حديثا في دولنا العربية، كالجمهورية العربية السورية ودولة الكويت وجمهورية مصر العربية، وهو ما أشارت له دراسة الحربي (2018) ودراسة إبراهيم (2016) ودراسة منصور وناصيف (2016) وغيرها. وتبنت فلسطين أيضا هذه الاستراتيجية وبدأت في استخدامها لإعداد الطلبة المعلمين في كليات العلوم التربوية في جميع جامعاتها ومن ضمنها جامعة القدس بدءا من العام (2015م).

ولأن الكتاب المدرسي يعد انعكاسا للمنهاج بما يحمل من رسائل وغايات، فقد اتجهت العديد من الدراسات في الوطن العربي إلى الكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في الكتب المدرسية وبشكل خاص كتب الدراسات الاجتماعية، كدراسة العنزي (2019)، خضر (2012)، الفرسان والشرمان (2017)،

عتروس (2017)، زيادات وصنيدح (2018)، الحناكي (2021). وقد لاحظت الباحثة عدم وجود دراسات اهتمت بأنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المنهاج الفلسطيني، وأن معظم الدراسات العربية السابقة أيضا قد اهتمت بدراسة مادة الدراسات الاجتماعية وللمراحل الأساسية (5–10) وللمراحل الثانوية.

هذا وقد ربطت الباحثة جميع ما سبق، بما لاحظته من خلال تجربتها ومشاهداتها في عدد من المدارس، المتواجدة في مناطق متفرقة من ضواحي القدس–منها حزما والعيزرية وأبوديس والرام– ضمن مساق التربية العملية في مرحلة البكالوريوس، والذي شمل (5) مساقات امتدت عبر (3) سنوات دراسية، إضافة لتطبيقها عددا من المهام لمساقات أخرى في رياض أطفال مختلفة. فكانت ملاحظاتها حول توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للأنشطة اللاصفية، التي تهتم بتفاعل الطالب مع محيطه وبيئته الاجتماعية وربط ما يتعلمه بالواقع، وما يوليه هؤلاء المعلمين من اهتمام ببعض الأنشطة في الكتاب المدرسي كنشاط المشروع، وبطريقة تطبيقها. فلمست تدني في توظيف المعلمين لهذه الأنشطة، وقلة الاهتمام بها، وقد يعود ذلك لأسباب منها؛ ما تحتاجه هذه الأنشطة من وقت، أو لأعداد الطلبة الكبير في الصفوف الدراسية، أو ما يتحمله المعلم من أعباء لإنهاء المنهاج في الوقت المناسب وفق الخطة الدراسية. كما لاحظت الباحثة أيضا عدم تركيز المعلمين على بعض مهام الطلبة في هذه الأنشطة والتي تعد أهمها وهو التفكير والتأمل في العمل والتركيز على نشر ما توصل له الطلبة خلال النشاط بمشاركة جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم، وقد يعود ذلك إما للأسباب التي ذكرتها سابقا أو لضعف إدراك المعلمين بهذه الأنشطة وأهميتها وأثرها على العملية التعليمية التعلمية.

بناء على ما سبق ورغبة من الباحثة في تسليط الضوء على التعلم الخدمي كاستراتيجية هامة في تحقيق أهداف المنهاج الفلسطيني، وأثره على المتعلم والمجتمع، جاء اهتمامها بمشكلة الدراسة التي تمحورت حول الإجابة عن سؤالها: ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، ومستوى إدراك المعلمين له؟

3.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، وإدراك معلمي المرحلة له، والتحقق من اختلاف إدراكهم باختلاف سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحصول على مؤهل تربوي.

4.1 أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين؟

السؤال الثاني: كيف توزعت أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين على مجالات التعلم الخدمي؟

السؤال الثالث: ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين حسب الصف والمادة؟

السؤال الرابع: ما مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي؟

السؤال الخامس: هل تختلف متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي باختلاف سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحصول على مؤهل تربوي ؟

5.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الخامس تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي تعزى لسنوات الخبرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتعلم الخدمي تعزى لعدد الدورات التدريبية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي تعزى لحاصل على مؤهل تربوي.

6.1 أهمية الدراسة

تسهم هذه الدراسة في عدة جوانب منها:

- زيادة المخزون المعرفي النظري ومحاولة تقديم صورة واضحة عن التعلم الخدمي، مفهومه وأهميته وخطوات تطبيقه وأنشطته، وأثره على المتعلم -من خلال عرض الدراسات السابقة- وأدوات لقياس إدراك المعلمين له وفحص تضمينه في الكتب المدرسية.
- لفت انتباه المهتمين بالتعليم من:

- واضعي المناهج إلى أهمية التعلم الخدمي وحثهم على تضمينه في جميع مراحل التعليم – من تعليم ما قبل المدرسة إلى التعليم الجامعي – ونخص هنا مرحلة التعليم الأساسي (1-4).
- مسؤولي وزارة التربية والتعليم إلى عقد دورات تدريبية لتطوير كفاءة المعلم مهنيا، وزيادة وعيه عن التعلم الخدمي ومفهومه وخطوات تطبيقه وتقييمه كما يجب، لأثره على المتعلم والمجتمع.
- معلمين بحثهم على ضرورة تطوير وتنمية ذاتهم، وتطبيق الأنشطة المتعلقة بالتعلم الخدمي، وطرح وتنفيذ أفكار لأنشطة أخرى من ابتكاره

- فتح الآفاق لإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بالتعلم الخدمي، وتضمينه في مراحل التعليم الأخرى، وكشف أثره على المتعلم والمجتمع.

7.1 حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة ضمن الحدود التالية:

حدود زمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2022/2021)

حدود مكانية: مدارس مديرية التربية والتعليم لضواحي القدس.
حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية (1-4).
حدود مفاهيمية: تم تحديد الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.
حدود موضوعية: أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4)، وإدراك المعلمين له.
حدود إجرائية: الأدوات التي سوف تعد من قبل الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي وإجراء الصدق والثبات لها.

8.1 مصطلحات الدراسة

التعلم الخدمي: هو المزاوجة بين قطاعات المجتمع والمؤسسات التعليمية من خلال مشروعات خدمية تدمج في المقررات الدراسية الأكاديمية، لها رؤية ورسالة تتمثل في خلق مجتمع معرفي تتوافر فيه خدمات يقدمها المتعلم بجودة عالية دون أي مقابل لتحقيق التنمية للمجتمع والوفاء باحتياجاته، جنبا إلى جنب مع تنمية معارف المتعلم ومهاراته وقيمه وسلوكه، حيث تتهيّأ له الفرصة لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات من مواقف حقيقية تتعلق بحياته ومجتمعه المحلي، وتعزيز ما تم تدريسه داخل قطاعات التعليم عن طريق دفع عملية التعليم والتعلم خارجها (الحربي،2018).
ويعرف إجرائيا: بمجموعة أنشطة التعلم الخدمي (48) والموزعة ضمن (7) مجالات، الواردة في هذه الدراسة ضمن إطار التحليل لكتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين.

كتب المرحلة الأساسية (1-4): هي جميع الكتب التي تقرر تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية (1-4) في المدارس، من قبل وزارة التربية والتعليم بدءا من العام الدراسي 2017/2016م في فلسطين، وبالطبعة الموزعة على مدارسها للعام الدراسي 2022/2021م.

المرحلة الأساسية (1-4): تقع ضمن المرحلة الثانية -مرحلة التعليم الأساسي/ الإلزامي والتي تستمر (10) سنوات- وفق السلم التعليمي لمراحل التعليم في فلسطين. وتمثل القسم الأول منها، الممتد (4) سنوات، ويضم الصفوف الأول، الثاني، الثالث، الرابع الأساسي.

الإدراك: عرفها بني يونس (2019) بأنها عملية عقلية معرفية، يتم عن طريقها تأويل المحسوسات المباشرة، وغير المباشرة، التي تؤدي في محصلتها إلى إعطاء معان ودلالات مختلفة لهذه المحسوسات، ممثلة في شبكة مفاهيم دالة ومعبرة عنها، بحيث يزود الفرد بمعلومات تفصيلية حسية ومجردة، عن أشياء محسوسة أو غير محسوسة، مكونا مفهوم مخزون دال عليها. كما ورد في الحجازي (2011، ص ص17–18) بأنه "كل ما يعبر عن المعرفة كالوعي، الإحساس، الفهم، الاعتقاد، الشك، التفكير، الحكم، والتساؤل، فهو الوسيلة التي يتصل بها الفرد مع بيئته".

المعلمين: كل من يتولى التعليم، أو يقوم بخدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

ويعرف إدراك المعلمين للتعلم الخدمي إجرائيا بالدرجة الدالة على مستوى وعي المعلمين بخبرات معينة متصلة بالتعلم الخدمي، وإلمامهم الذهني بما يتعلق به من صفات وعلاقات ومعان وتفسيرات يمكن قياسها بالإجابة على فقرات الاستبانة المكونة من (48) فقرة والمعدة لذلك.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على قسمين القسم الأول الإطار النظري الذي انطلقت منه هذه الدراسة، الذي ضم عدد من الموضوعات الخاصة بالتعلم الخدمي؛ ماهيته، وأهميته وأثره، وكيفية تطبيقه في مراحل التعليم المختلفة وأدوار كل من المعلم والمتعلم. كما تم التطرق لمفهوم المنهاج التربوي بشكل عام، والمنهاج الوطني الفلسطيني بشكل خاص، نشأته وتطوره، ومراحل التعليم في فلسطين.
أما القسم الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، والذي ضم دراسات سابقة اهتمت بالتعلم الخدمي وأنشطته المتضمنة في كتب المنهاج المختلفة، وأثره على العملية التعليمية التعلمية، ودراسات أخرى اهتمت بدراسة ما يتعلق بمعلمي التعلم الخدمي من كفايات ووعي وتصورات وإعداد الطلبة المعلمين.

1.2 الإطار النظري

أولا: ماهية التعلم الخدمي

1.1.2. تاريخ نشأة التعلم الخدمي وتطوره:

يعدّ مصطلح التعلم الخدمي مصطلحا تعليميا جديدا نسبيا، بدأ استخدامه في ستينات القرن العشرين. ويرتبط التعلم الخدمي بالتعلم التجريبي والتعلم النشط. وأشار موتا وسكوت (2017) إلى أن أفكار التعلم التجريبي تعود أصوله إلى أرسطو، الذي مهد لما عرف لاحقا بالمدرسة التجريبية أو التجريبية المنطقية.

حيث نادى بأن المعرفة تأتي من الخبرة، فجعل المدرسة مكانا عاما يقضي فيه الطلبة والعلماء أوقاتا طويلة في البحث والنقاش والحوار ضمن أجواء غير رسمية، هذا كما استخدم وشجع المعلمين على استخدام الدراسات السابقة لتعليم المعلومات الدقيقة ومن ثم استخلاص استنتاجات جديدة، وسمح بالاستقلال الفكري وسعى إلى التثقيف عن طريق البحث التجريبي، فنصح طلبته بالخروج إلى العالم وجمع المعلومات وتصنيفها وتركيبها، ولم يقتصر التعلم ضمن إطار المدرسة، وسعى إلى نشر ومشاركة المعرفة لكل من يرغب في طلبها خارج المدرسة.

أعاد جون ديوي التذكير – بما نادى به أرسطو – ولحقه رالف تايلر وهيلدا تابا اللذان اعتبرا أن التعلم يحدث من خلال السلوك النشط للطالب، أي ما يتعلمه الطالب وليس ما يفعله المدرس. هذا وتمحورت دعواتهم مع غيرهم من المفكرين إلى أن: الطلبة الذين يقومون بأفعال – أي المشاركة بأنشطة تتعلق بالمواد الدراسية– يتعلمون بشكل أكثر كفاءة وفعالية، وأكثر تذكرا لما تعلموه لفترة أطول، مقارنة بالطلبة الذين لم يقوموا بأفعال (أنشطة أو مشاركة). وهو ما أكدته أبحاث ودراسات عدد كبير من التربويين أمثال جان بياجيه وجولمان، وكولب في دورة التعلم وغيرهم(994LaPlante & Kinsley,1).

وكان لعدد من العلماء عدد من الإسهامات في دعم التعلم الخدمي وتطور مفهومه منهم؛ باولو فيريري من خلال تركيزه على الحاجة إلى الحوار وأن التغيير العادل لا يكون إلا بالمشاركة المجتمعية والتربية الحياتية والاهتمام بالواقع وبالتفكير والعمل وبالتعليم كخبرة عملية. كما دعا جون جودلاد عام (1980م) إلى استخدام التعلم الخدمي كجزء من المناهج الدراسية لإثراء تعلم الطلبة، وبالمقابل دعا أيضا مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة ورجال الأعمال المشاركة في تعلم الطلبة للخبرات التربوية المستمرة، من خلال خدمات متضمنة في المناهج الدراسية (إبراهيم والشهومي، 2017).
وعلى الرغم من بدء استخدام مصطلح التعلم الخدمي في ستينات القرن العشرين، إلا أنه عانى من بطء في تطور مفهومه ومن قلة الأبحاث ذات العلاقة بإطاره المعرفي، ربما لاهتمام ممارسي التعلم الخدمي بالعمل أو الخدمة، وتركيز كتاباتهم على وصف العمليات والبرامج والمشاريع أكثر من المساعي الأكاديمية، علاوة على أن بداية دخوله للمؤسسة التعليمية كان هامشيا، مما صرف نظر التربويين والباحثين عنه كمجال للبحث المفاهيمي. إضافة لمقاومة بعض المنظرين لربطه بنظرية ديوي، وإثبات نجاحه أو فشله كمجال تعليمي عبر العمل والممارسة. ولكن في بداية الثمانينات كان من الضروري له تطوير جانبه النظري كمرجع ودليل للممارسة التربوية، بعد أن بدأت دعوات من القادة السياسيين والتربويين إلى أمرين؛ أولهما: ضرورة وجود وزيادة مشاركة الشباب في المجتمع، والثاني: تعريف الطلبة

بكيفية الموازنة بين حقوق المواطنة ومسؤولياتهم كعضو فاعل في مجتمعهم. وفي التسعينات برز اهتماما ملحوظا في المؤتمرات التربوية العالمية بالتعلم الخدمي، نتيجة المساءلة عن الأصول النظرية له والاهتمام الحقيقي بما يعرف حقيقة عن الموضوع، مع توفر التمويل اللازم للبحث فيه وتطويره. فاشتملت على جلسات خاصة تعنى بأبحاث التعلم الخدمي، كما تم وضع أجندة خاصة لتطوير الأبحاث والدراسات الخاصة به. (Giles& Eyler,1994).

وأشار لابلانت وكينسلي (LaPlante & Kinsley,1994) إلى أن حركة تطور التعلّم الخدمي جاءت بالتزامن مع النداءات بإصلاح التعليم في المدارس، حيث وجد أن التعلم الخدمي يقدم ما يلي:

– يوفّر تركيزا محوريا حول الإصلاح التربوي، وموضوعا مركزيا يسمح بحدوث الإصلاح والتغيير المطلوب حوله.

– يضع المدرسة ضمن سياق المجتمع، حيث أثبتت أمثلة التعلم الخدمي صحة نتائج أبحاث جون غودلاد بأن أفضل المناهج وأنسبها هي التي تزود جميع الطلبة بإمكانية الوصول إلى المعرفة، والمنظمة حول المفاهيم المركزية لفروع المعرفة والمرتكزة على تجارب الحياة الواقعية.

– يعزز أفكار الإصلاح التربوي التي تنادي بها الدوائر والمؤسسات التربوية المختلفة، فتطبيقه يسهل الإصلاح المدرسي ويجعل منه واقعا وليس مجرد نظرية.

– يوفر علم وأصول تدريس واسع يلبي أنماط التعلم المختلفة واحتياجات جميع الطلبة، مما يجعل التعلم وثيق الصلة بالمتعلم ومثيرا للدافعية، وينمي مهارات التفكير النقدي حول ما تم تعلمه.

– يعتبر المعبّر الفريد والأفضل عن المدرسة ومجتمعها، فيزود المدرسة بطريقة فعالة تدمج توصيات الإصلاح التربوي مع احتياجات المجتمع.

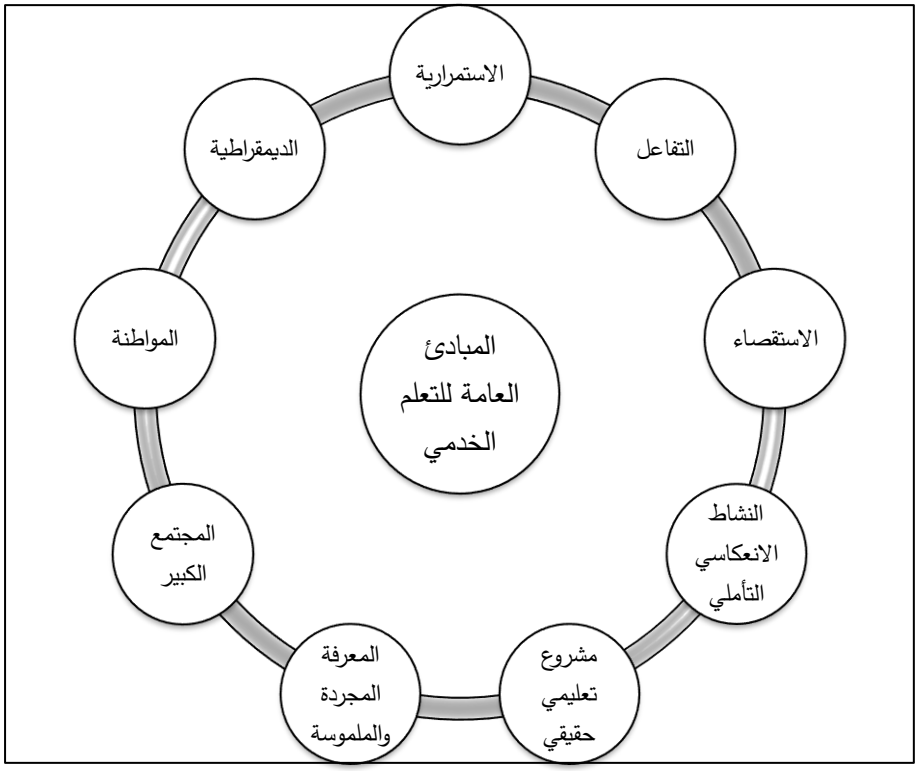
– استراتيجية في الغرفة الصفية، لها أثرها في إحداث التكامل في المواد الدراسية بسهولة، لاعتباره امتدادا طبيعيا للمحتوى والمهارات التي يتم تنميتها في الصفوف الدراسية فلا يشتت انتباه الطلبة ويعزز المنهاج.

بالنظر لما أشارت له الدراسات والمراجع التي تحدثت عن التعلم الخدمي، أن أصوله النظرية وفلسفته تعود إلى فلسفة ديوي وأفكاره عن الخبرة والديمقراطية، وارتباطه بها ارتباطا وثيقا، حبذت الباحثة الإتيان بشيء من التفصيل على نظرية ديوي لأهميتها في تكوين صورة ومفهوم واضح عن التعلم الخدمي وأسسه ومعاييره من خلالها، وتوضيح علاقته بكل من التعلم أولا والخدمة ثانيا.

1.1.1.2. ارتباط مفهوم التعلم الخدمي بفلسفة جون ديوي:

كانت دراسة جيلز وإيلر (Giles & Eyler, 1994) من الدراسات التي اهتمت بالتعلم الخدمي وارتباطه الوثيق بفلسفة ديوي، وهي من الدراسات الأولى التي اهتمت بتكوين إطارا نظريا واضحا عن هذا المفهوم، مفصلة فيه النقاط التي انبثقت منها فلسفة التعلم الخدمي، وستوضح الفقرات اللاحقة أهم ما جاء في هذه الدراسة.

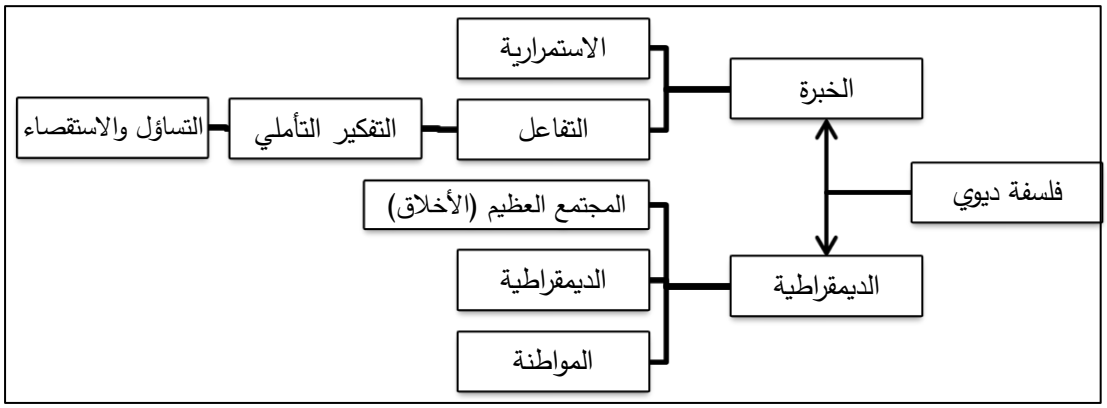
جاء في دراسة جيلز وإيلر (ilesG & ylerE, 1994)؛ أن معايير ومفاهيم العامة للتعلم الخدمي قد انبثقت من فلسفة ديوي التربوية والاجتماعية والتي اعتُمدت لتطوير إطاره النظري واختباره، وحددت أسسه العامة كالتالي: استمرارية الخبرة، التفاعل، التساؤل، النشاط الانعكاسي التأملي، مشروع تعليمي حقيقي، المعرفة المجردة والملموسة، المجتمع الكبير (الأخلاق)، المواطنة، الديمقراطية (شكل 1.2)



شكل 1.2: معايير ومبادئ التعلم الخدمي

فلسفة ديوي في الخبرة والديمقراطية:

يمكن تقسيم فلسفة ديوي التعليمية والاجتماعية والسياسية إلى مساران رئيسيان متشابكان هما الخبرة والديمقراطية، وتعد فلسفته في الخبرة هي أساس أعماله في أصول التدريس والمتعلقة بنظرية المعرفة، كما تعد نظريته في المعرفة مرتبطة ومشتقة من مفاهيمه عن المواطنة والديمقراطية. ومن خلال فلسفة الخبرة ستتضح معايير التعلم الخدمي الخمس الأولى (الاستمرارية، التفاعل، التساؤل، النشاط الانعكاسي التأملي، مشروع تعليمي حقيقي، المعرفة المجردة والملموسة)، أما ما بقي من معايير – المجتمع الكبير، المواطنة، الديمقراطية– تتضح من خلال فلسفته عن المواطنة والديمقراطية، مع التأكيد على التشابك بينها كما موضح في الشكل (2.2).



شكل 2.2: يوضح أهم مبادئ فلسفة ديوي

أولا: فلسفة ديوي في الخبرة:

ساهمت فلسفة الخبرة (التجربة) ومبادئها في معرفة ماهية التعلم، وكيفية حدوثه، وعلاقة التعلم بالعمل في التعلم الخدمي. وتمحورت حول الإجابة عن التساؤل: كيف تكون التجارب (الخبرات) تعليمية؟.

قد آمن ديوي أن التجارب يجب أن يتحقق فيها عنصرين هما التوافق والتأثير الإيجابي على التجارب المستقبلية. فقد لاحظ أن الاعتقاد بأن التعليم الحقيقي يحدث من خلال التجربة لا يشمل جميع التجارب، فليست كل التجارب تعليمية حقيقية –أي تُحدث تعلّم– ولا كل تجربة تساوي التعلم. فقد يُحدث بعضها أثرا سلبيا تشوه التعلم أو توقف نمو مزيد من الخبرات، أو تحدث أثرا وجدانيا سلبيا ينتج عنه تراجعا في الدافعية للتعلم أو الاستجابة للخبرة، مما يؤدي إلى تقييد احتمالات الحصول على خبرة أكثر ثراء مستقبلا. وأجاب ديوي عن تساؤله، مقترحا مبدأين هما جوهر فلسفته في الخبرة:

أ. الاستمرارية: تحدث كل التجارب على طول سلسلة متصلة تسمى السلسلة التجريبية. مما يعني أن التجارب تبنى على التجارب السابقة، حيث يجب توجيهها نحو نهاية التجارب السابقة ثم تطويرها وتنميتها. وبين ديوي هنا أهمية دور المعلم في تشكيل الخبرات والمواقف التعليمية لتتناسب والسلسلة التجريبية. وتمثل الاستمرارية البعد الزمني الخطي للخبرة.

ب. التفاعل: تتفاعل الجوانب الداخلية والموضوعية للتجربة لتشكل الموقف، وتأتي نتائج التعلم من تفاعل وتواصل الفرد (المتعلم) مع البيئة –الداخلية والخارجية–. ويمثل التفاعل البعد الجانبي للخبرة.

كما اعتبر ديوي التعلم بأنه تعلم الموقف (السياق)، فاكتساب المعرفة وتطبيقها يعتمدان على السياق الذي يعدُّ التفاعل مع الموقف عنصرا أساسيا فيه، هدفه استخلاص التعلّم من الخبرة، من خلال التفكير الانعكاسي (التأملي) المؤدي إلى الاستقصاء وهو ما أطلق عليه الطريقة العلمية.

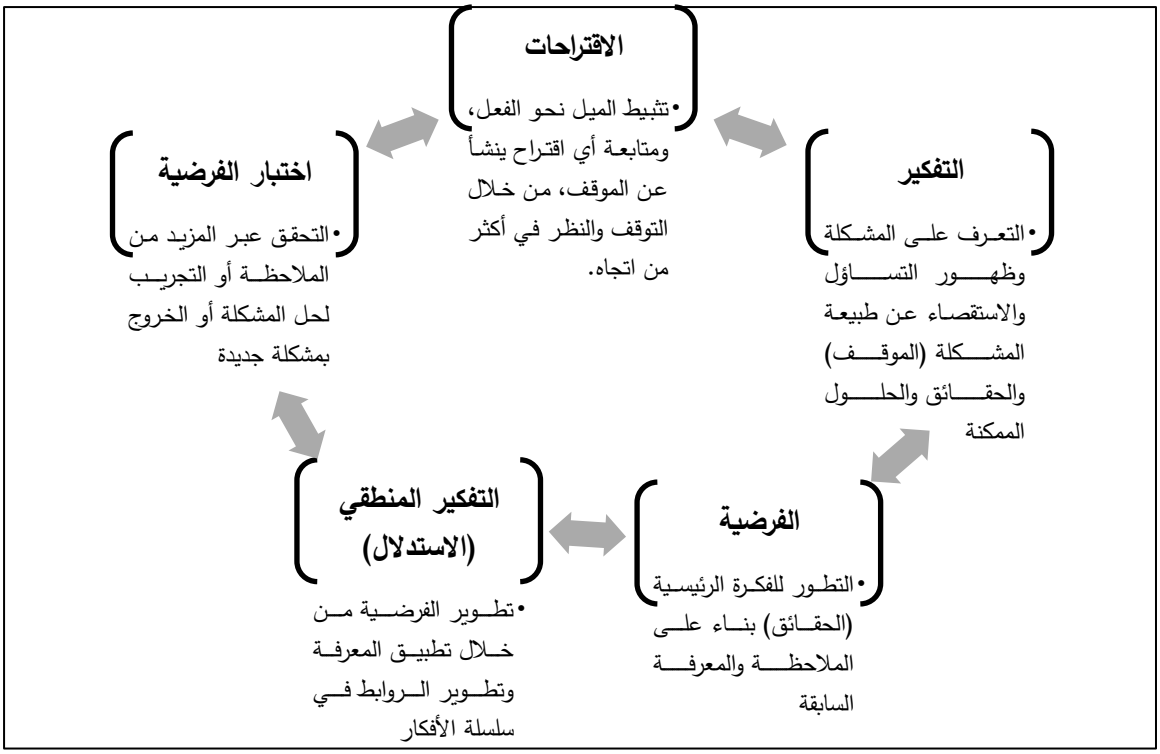
أما الاستقصاء فيقوم على وجود مشكلة في الخبرة، تعمل على إحداث خلل في المعرفة مما يثير التفكير ويتحدى العقل. وأدرك ديوي ذلك حيث قال أن دور المعلم يتمثل بتوفير المواد والظروف (الشروط) التي يتم من خلالها توجيه الفضول الفطري نحو التقصي الهادف والمنتج للمعرفة أو المؤدي إلى زيادة المعرفة، والتي من خلالها أيضا يتم تحويل الفضول المجتمعي نحو القدرة على البحث عن ما يعرفه الآخرين والقدرة على طرح التساؤلات من الكتب كما الأشخاص.

أشار ديوي إلى التفكير الانعكاسي كنوع من التفكير، واستخدم مصطلح النشاط الانعكاسي معبرا عن المجموعة الكاملة من الأنشطة المتعلقة بالتفكير. وأكّد على أننا لا نتعلّم من خبراتنا، وإنما نتعلّم من التفكير فيها. فربط التفكير بالفعل أو العمل، تأكيدا على الأساس الإمبريقي (التجريبي) للمعرفة.

كما ربط حدوث النشط الانعكاسي بعاملين مرتبطين لا غنى عنهما، كما هو موضح في الشكل (3.2).

شكل 3.2: عاملي حدوث النشاط الانعكاسي

وحدد ديوي النشاط الانعكاسي بخمسة مراحل، تعد عناصر وسمات التفكير التأملي، ويظهر الشكل (4.2) هذه المراحل والتأكيد على سيرها بشكل غير خطي، حيث يمكن الانتقال من مرحلة لأخرى دون تسلسل ثابت، مع إمكانية الانهيار أو التوسع ضمن هذه المراحل.



شكل 4.2: مراحل التفكير الانعكاسي عند ديوي

ومن خلال الشكل تتضح أهم المعاني الضمنية التي ركز عليها ديوي، بأنه لا توجد حركة خطية مفضلة من الملموس إلى المجرد أكثر من المجرد إلى الملموس، فالوصول للحقائق في الحياة هو خليط من المجرد والملموس وفقا لظروف الحياة، وتحقيق هدف التعلم يكون بتأمين توازن العمل بينهما، تطبيقا لمبدأي الخبرة (الاستمرارية والتفاعل).

ثانيا: فلسفة ديوي في الديمقراطية:

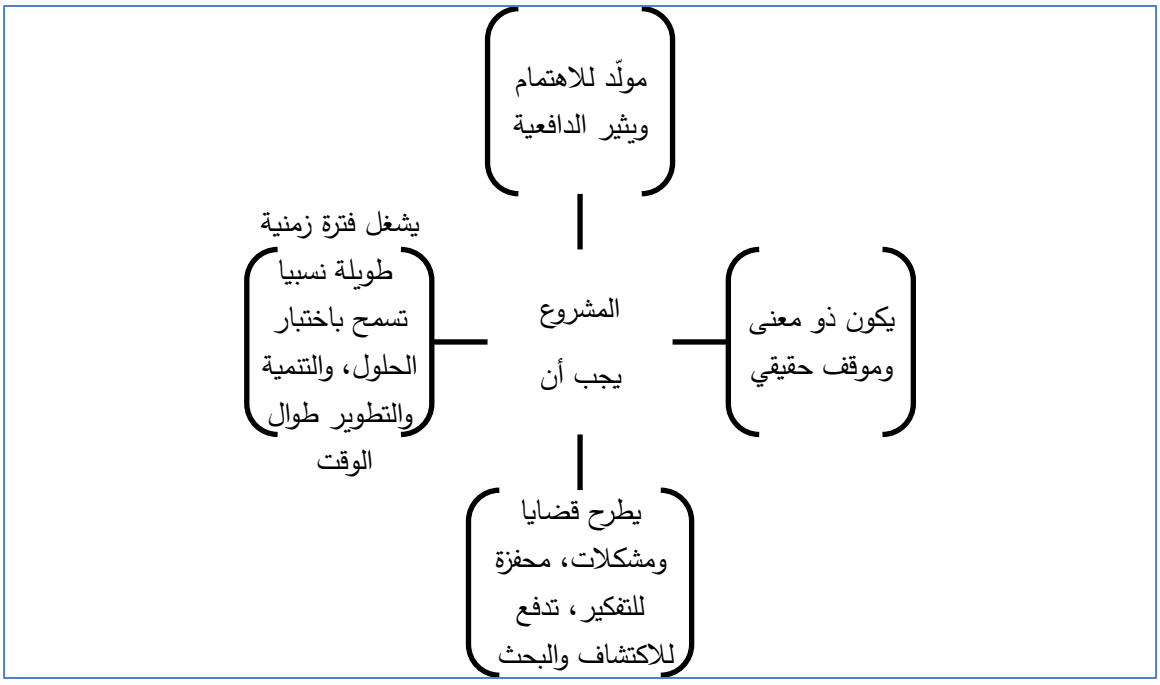
تستند فلسفة ديوي في الديمقراطية على مبادئ المواطنة، والمجتمع العظيم (الأخلاق)، والمشاركة الديمقراطية. وقد ارتأى أن الديمقراطية تبنى على المشاركة وتبادل الآراء كآلية لتوحيد الاهتمامات، وتحقيق المصالح بين جميع الأطراف المشاركة، واعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا وشكلا حقيقيا من أشكال الحياة المجتمعية النشطة، بدلا من كونه مكانا منفصلا لتعليم الدروس. كما نقد التعليم التقليدي الذي يعمل على نمذجة الأفراد، بدلا من إعدادهم للحياة الحقيقية، وإنتاج المجتمع الإنساني الأخلاقي المستدام. وفي المقابل أكد على أن الاستقصاء ليس أسلوبا تربويا فحسب، وإنما وسيلة لتشكيل المواطنين الذين يتشاركون ذات الاهتمامات والمصالح، القادرين على اتخاذ القرارات وإظهار الرأي العام. فالتجمع بين

البشر حاجة فطرية ودافع بشري ولكن الحياة الاجتماعية والروابط تعتمد على الأخلاق لتحقيق الاستدامة لهذه المجتمعات فكريا وعاطفيا.

وأوضح ديوي أن الديمقراطية تتحقق من قبل المجموعة؛ بتحرر أعضائها من أي غرائز بما ينسجم مع الاهتمامات والمصالح العامة المشتركة، ومن قبل الفرد؛ باتخاذه جانبا من المسؤولية عبر مشاركته، وفقا لقدراته، على تكوين وتوجيه أنشطة المجموعة التي ينتمي لها وفقا لحاجاتها وقيمها.

تطبيقات فلسفة ديوي في التعليم وارتباطها بالتعلم الخدمي:

تعد طريقة المشروع أهم تطبيقات فلسفة ديوي في التعليم والتي حدد معاييرها كما في الشكل (5.2)، وتظهر هذه المعايير ربطا بين مبادئ الاستمرارية، والتفاعل، والإشكالية، والاستقصاء والتساؤل، ومراحل التفكير التأملي. وهذا التطبيق هو أوضح مثال على الربط بين فلسفة ديوي كأصول فلسفية للتعلم الخدمي موضحا 6 مبادئ من التي تم عرضها في الشكل (2.1) (Giles & Eelyr, 1994).



شكل 5.2: يوضح معايير طريقة المشروع التي حددها ديوي ضمن فلسفته عن الخبرة

من خلال مناقشة ما سبق يتضح مدى ارتباط التعلم الخدمي بنظرية ديوي، فهو يعد تمثيلا لأفكاره التي بينت وفقا لها أسس ومعايير التعلم الخدمي، ونتبين ذلك مما يلي:

- تطبيقاته في التعليم من خلال طريقة المشروع وأسسها التي وضعها ديوي، والتي كما ذكر سابقا تعد أوضح تمثيل على الربط بين فلسفة ديوي كأصول فلسفية للتعلم الخدمي.
- إضفاء الديمقراطية في المدارس كونها مجتمعا مصغرا ممثلا للمجتمع العام، ليختبر الطلبة الحياة الاجتماعية المتبادلة والتشاركية من خلال الخدمة التي يؤديها الطلبة لمجتمعهم،
- تقديم وتدريب كل فرد في المجتمع على الانتماء والعضوية لمجتمعه الصغير، وملؤه بروح العطاء والتعاون والخدمة، وتزويده بالأدوات والمهارات الفعالة لإدارة ذاته. بهدف إعداد المواطنين الصالحين في المدارس، للحصول على مجتمع أفضل وأكثر عمقا وجدارة وعطاء وتناغم، وهي تمثل أهم أهداف التعلم الخدمي خاصة والتربية عامة.
- الربط بين التعلم والخدمة المجتمعية وبالمنفعة المتبادلة المتحققة بربطهما، حين أكد ديوي أن العمل المدرسي ليس مجرد تعلم الدروس، والخدمات التي تقدمها الجمعيات والمؤسسات ليست شكلا من أشكال الصدقة.

2.1.2. فلسفة التعلم الخدمي:

تعرف كاي (Kaye, 2010) التعلم الخدمي على أنه طريقة تدريس قائمة على البحث، بحيث يتم تطبيق التعلم الموجه أو التعلم في الصف الدراسي من خلال العمل الذي يعالج حاجة مجتمعية حقيقية، وذلك ضمن عملية تسمح؛ بمبادرة الشباب أو المتعلمين، وتوفر لهم وقتا منظما للتفكير في تجربة الخدمة، لإثبات المهارات المكتسبة والمعرفة، كما يوجد للمعلم فرصا لنشر ما يتعلمه طلبته وما يقدموه من خدمة للمجتمع".

وعرفه المجلس الوطني للقيادة الشبابية Youth Leadership National Council (CLYN) بأنه نهج واستراتيجية للتعليم والتعلم، يستخدم فيه الطلبة المعرفة والمهارات الأكاديمية والاجتماعية لتلبية احتياجات المجتمع الحقيقية، حيث يمكن وصفها بمثال بسيط كالتالي: زراعة الزهور في حديقة عامة هي خدمة، ودراسة التعرية هي التعلم، ويعد البحث عن النباتات المحلية والعمل مع المزارعين للتحكم في التعرية في حديقة عامة تعلما خدميا (Youth Leadership National Council, 2021).

وعرف التعلم الخدمي من قبل واين ويستلاند للمدارس المجتمعية Westland Community Schools– Wayne على أنه طريقة ينمو ويتطور ويتعلم من خلالها الطلبة، عبر مشاركتهم النشطة في تجربة أو نشاط خدمي منظم بعناية، بحيث يلبي حاجة مجتمعية حقيقية، يتم تنسيقها بالتعاون بين المدرسة والمجتمع، ويتم دمجها في المنهاج الدراسي الأكاديمي لجميع الطلبة، وتزود الطلبة بفرص لاستخدام المعارف والمهارات المدرسية المكتسبة حديثا في مواقف حياتية واقعية في مجتمعاتهم، كما تعزز المحتوى الدراسي من خلال توسيع نطاق التعلم خارج الصفوف الدراسية، وتعزز تنمية الشعور بالاهتمام ورعاية الآخرين والالتزام بالمسؤولية المدنية (Westland Community Schools-Wayne, 2006).

وعرفته مؤسسة مينيسوتا للتعليم (Minnesota State Dept. of Education) باستراتيجية تعليمية تشرك الطلبة في التعليم التجريبي عبر مواقف حياتية واقعية، بحيث يمارسون معارفهم الأكاديمية وخبراتهم السابقة لتلبية احتياجات حقيقية للمجتمع (Education Minnesota State Dept. of ,1992)

أما بابكوك (Babcock,2000) فعرفته بالتعلم الخدمي الذي يجمع بين خدمة المجتمع وتعلم الطلبة بطريقة تسمح بتحسين وتطوير كلا من الطالب والمجتمع".
كما عرف وفقا لقانون ائتمان الخدمة الوطنية والمجتمعية لعام 1993 بأنه طريقة يتعلم بها الطلبة ويتطورون من خلال المشاركة النشطة في خدمة منظمة بعناية، كما يجب أن:
– يلبي حاجات المجتمع.
– يحدث بتنسيق بين مدرسة أساسية أو ثانوية أو مؤسسة للتعليم العالي أو برنامج للخدمة المجتمعية وبين المجتمع.
– يسهم في تعزيز المسؤولية المدنية والمواطنة.
– يُدمج في المناهج الدراسية للطلبة ويعززها، أو في المكونات التعليمية لبرنامج الخدمة المجتمعية الذي سجل المشاركين به.
– يوفر وقتا منظما للطلبة والمشاركين في الخدمة للتفكير الانعكاسي في تجربة الخدمة"(Babcock,2000).

وعرفه التحالف من أجل التعلم الخدمي في إصلاح التعليم (Leargnin in Reform Education ASLER-Anlliace for Service) كطريقة يتعلم ويتطور من خلالها الطلبة عبر المشاركة النشطة في خبرات الخدمة المنظمة المدروسة، التي تلبي احتياجات المجتمع الحقيقية، وتنسق بالتعاون بين المدرسة

والمجتمع، والمدمجة في المناهج الأكاديمية لكل متعلم، مع توفير الوقت المنظم والكافي للمتعلم للتفكير والتحدث والكتابة عما فعله وشاهده أثناء نشاط الخدمة الفعلي، والفرص لاستخدامه المهارات والمعرفة الأكاديمية المكتسبة حديثًا في مواقف الحياة الواقعية في مجتمعه، وتعزيز ما يتم تدريسه في المدرسة من خلال توسيع نطاق تعلم الطلبة خارج الصف الدراسي، مما ينمي شعور الاهتمام بالآخر (Wade,2000).

وعرف كذلك بأنه طريقة تدريس تجمع بين خدمة المجتمع والتعليم الأكاديمي، وتركز على التفكير الناقد والانعكاسي وعلى المسؤولية المدنية، بحيث تقوم أنشطته وبرامجه على إشراك الطلبة في خدمة مجتمعية منظمة تلبي احتياجات حقيقية للمجتمع، مع تنمية وتطوير المهارات الأكاديمية للطلبة، وحسهم بالمسؤولية المدنية وانتمائهم لمجتمعهم.
كما عرف بأنه نهج متوازن من التعلم التجريبي (Commuter Affairs and Community Service, 1999).

نلاحظ من التعاريف السابقة الاتفاق بأن التعلم الخدمي يمثل مدخلا في التعلم، قائما على التعلم بالممارسة والمشاركة النشطة للمتعلم من خلال الخبرات المنظمة والمدروسة بعناية المرتكزة على احتياجات المجتمع بالتنسيق بين المدرسة والمجتمع، والمدمجة في المناهج الدراسية لجميع المتعلمين، موفرا الوقت المنظم للتفكير التأملي، وفرصا للتعلم بتطبيق المهارات والمعرفة الموسعة، محدثا أثرا في تنمية الاهتمام والشعور بالآخرين، والتفكير النقدي، وتحمل المسؤولية المدنية.

3.1.2. خصائص التعلم الخدمي:

يتميز التعلم الخدمي كاستراتيجية تعليمية، بأنها قابلة للتكيف بحيث تسمح بتنوع أنشطة الخدمة بطرق عدة وهي:
– الحجم: يمكن أن تكون أنشطة التعلم الخدمي صغيرة أو بسيطة تشمل صف واحد أو عدد من المجموعات في الصف الواحد، أو تكون كبيرة فتشمل جميع الطلبة في المدرسة.
– المدة: يمكن أن يمتد النشاط الخدمي طوال سلسلة من الدروس، أو فصلا دراسيا كاملا، أو أكثر. وهو عادة لا يحدث لمرة واحدة فقط.
– العمر: تناسب أنشطة التعلم الخدمي المتعلمين من جميع الأعمار من رياض إلى الأطفال إلى التعليم الجامعي، كما يناسب الطلبة من جميع الفئات العاديين وذوي الإعاقة والموهوبين.

– الأهداف المنهجية: أي موضوع أكاديمي وأي هدف منهجي يمكن تحقيقه من خلال التعلم الخدمي، ويعتبر مثاليا لتفريد التعليم وفقا للميول والقدرات.

– مهارات القرن الحادي والعشرون، والتعلم الاجتماعي العاطفي، والقيادة: جميع مجالات المهارات السابقة يمكن تنميتها وتطويرها بتطبيق التعلم الخدمي، فهو يتطلب من المتعلمين ليس فقط التعاون وإنما التفكير النقدي لتحقيق أهدافه.

– احتياجات المجتمع: يتيح للطلبة تحديد مجتمعهم بشكل ضيق أو واسع وفق خيارهم، فقد يعرفون صفهم الدراسي أو المدرسة كمجتمعهم، وقد يعرفون الحي أو المدينة أو المنطقة أو الدولة أو العالم كمجتمعهم. فيكون للخدمة المحلية روابط وطنية محلية أو عالمية.

– المشاركون: كل نشاط خدمي أو تجربة خدمية تتضمن الفئة الشابة (المتعلم) والكبار (المعلم) يعملون مع بعضهم البعض كشركاء. وأيضا المجموعات والأفراد من الخارج لهم أهمية في العملية.

(National Youth Leadership Council, 2021)،(Kaye, 2010).

4.1.2. التوازن بين التعلم والخدمة في التعلم الخدمي:

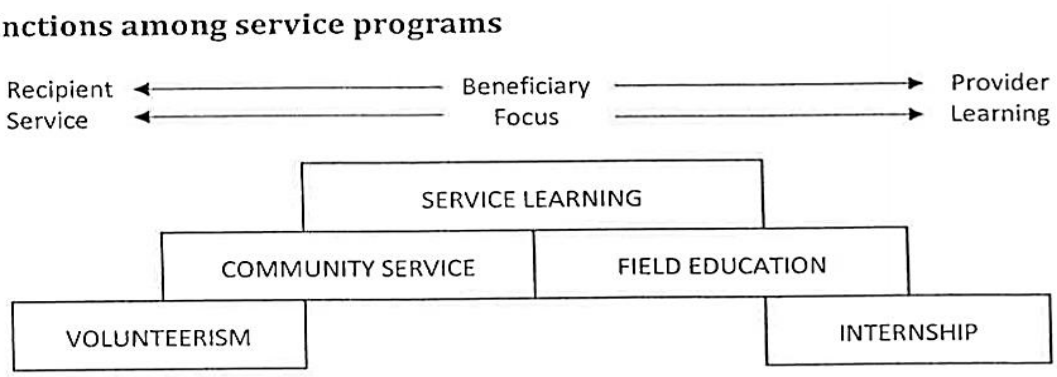
يثير ممارسة التعلم الخدمي المتعلمين من جميع الأعمار، فهو يدور حول العمل (الفعل والممارسة)، ولا يحدد بنشاط معين أو بمادة دراسية معينة، فهو يلائم جميع الأعمار وجميع المواد وقد يشمل أي نشاط أو مشروع. ويعمل على إحياء التعلم من خلال تنفيذه في الواقع، فانخراط الطلبة في التعلم الخدمي يعني انتقالهم خارج الصف الدراسي إلى المجتمع لاستخدام معارفهم ومهاراتهم لخدمة الآخرين، فيخدمون ويتعلمون وهكذا يصبحون قادة في مجتمعهم.

تمثل الواصلة هنا(التعلم– الخدمي) التوازن بين أهداف التعلم وأنشطة الخدمة وهي ما يميزه كنوع من أنواع التعليم التجريبي (National Youth Leadership Council, 2021).

ويعتبر التوازن والتعزيز المتبادل بين (التعلم – الخدمة) من أهم ما يميز التعلم الخدمي عن أشكال التعلم التجريبي وعن مفاهيم خدمة المجتمع الأخرى، كالتعلم التعاوني والتدريب الميداني والدورات العملية والتطوع وغيرها. كما أن التوازن التام والتعزيز المتبادل، يجب أن تتخذ كأبعاد في تصميم وتنفيذ الخدمة والتعلم، لضمان تحقق التعلم الخدمي وجعله ممكنا، ولضمان تحقيق آثاره في كل من؛ إثراء المناهج

الدراسية للمؤسسة الأكاديمية، وتعزيز تعلم الطلبة من خلال الارتباط بين الجوانب الأكاديمية والمجتمعية التي يسهلها التعلم الخدمي.

فماذا نعني بالتوازن والتعزيز المتبادل؟ عرّف التعلم الخدمي بأنه تعلم متبادل مع وجود توازن بين أهداف التعلم ونتائج الخدمة، ويمثل هذا التعريف أداة هامة لتقييم أنشطة التعلم الخدمي، مما يعني أن الأنشطة التي يكون فيها البعدين (الخدمة – التعلم) متوازنين ومعززين بشكل متبادل فقط هي ما تعد نشاطا خدميا. إضافة لما تم طرحه، يعد أيضا دمج التعلم الخدمي في المناهج الدراسية من أهم ما يميزه عن أي شكل آخر من أشكال التعلم القائم على الممارسة (التجريبي)، أو أي من برامج خدمة المجتمع. ولتوضيح ما سبق يمكن الاستعانة بالشكل (6.2) الوارد في كتاب الأدلة الكلية للتعلم الخدمي من جامعة ميريلاند (Commuter Affairs and Community Service, 1999).



شكل 6.2: التوازن بين التعلم– الخدمة في التعلم الخدمي وما يميزه عن الأشكال الأخرى من التعلم التجريبي ومن أشكال خدمة المجتمع

يتضح لنا من الشكل (6.2) أن أشكال التعليم التجريبي قد رتبت ضمن سلسلة متصلة، يمثل أحد طرفيها حقل التعليم وما يضمه من تدريب ميداني (العملي) الذي يركز على التطوير الوظيفي/ المهاري، وفي الطرف الآخر حقل الخدمة المجتمعية وما يتصل به من عمل تطوعي يكون التركيز فيه على مستوى الخدمة المقدمة للمجتمع. ويتوسط هذه السلسلة التعلم الخدمي، حيث يهدف إلى استفادة مقدم الخدمة ومتلقيها بشكل متساوٍ، بالتركيز المتساوي على الخدمة المقدمة والتعلم الحاصل.

وهكذا يتضح لنا أهمية التوازن بين التعلم والخدمة في التعلم الخدمي ووجوب التركيز على الجانبين بنفس المقدار (Mortari & Ubbiali, 2021) (Commuter Affairs and Community Service, 1999)

(Billig, 2000) (Kaye,2010). وبناء على ما سبق يمكن إدراك نقاط الاختلاف والتشابه بين التعلم الخدمي ومفاهيم أخرى شبيهة ومرتبطة به.

1.4.1.2. مفاهيم مرتبطة بالتعلم الخدمي:

هناك عدد من المفاهيم الشائعة الاستخدام والتي تتشابه مع التعلم الخدمي، من حيث المضمون فيكون التعلم الخدمي شكلا من أشكالها، أو قد يتشابه معها من حيث تركيزه على تعلم الطلبة، أو تركيزه على خدمة المجتمع ويختلف من حيث التوازن بين الخدمة– والتعلم.

وقد أوردت واين ويستلاند للمدارس المجتمعية lsWestland Community Schoo-Wayne في كتاب دليل المنهاج والتدريب للتعلم الخدمي)Westland Community Schools-Wayne(2006 ,، عددا من هذه المفاهيم مثل:

– العمل التطوعي: يعبر عن الأفراد الذين يقومون بأعمال خدمية ومساعدات بمحض إرادتهم ودون أجر، ومن أمثلتها المشاركة في أعمال الجمعيات الخيرية والمؤسسات المجتمعية والكشافة التي شارك فيها معظم الأفراد في نشأتهم. ويتميز التعلم الخدمي عنه بارتباطه بأهداف التعلم، ودمج التفكير في جميع مراحله، وارتباطه بالمنهاج، ونتائجه المعتمدة على الشباب.

– التعلم القائم على المجتمع: يعبر عن أي تجربة تعليمية تحدث في المجتمع، والتعلم الخدمي هو أحد أنواعها. تتمثل أشكاله الأخر بالرحلات الميدانية، والتعليم في الهواء الطلق، والتدريب الداخلي والتدريب المهني، أي أنشطة خدمية تقدم خبرة مهمة للطلبة لإتقان المهارات في مواقف حياة واقعية.

– خدمة المجتمع: أي تطوع في المجتمع، حيث قد تحدث العديد من مشاريع خدمة المجتمع داخل المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وأيضا خارج نطاقها في المجتمع.

– دعم الأقران: تمثل عادة برامج أو أنشطة التعلم الخدمي المنهجية أو التعليمية؛ حيث يقدم الطلبة مجموعة متنوعة من خدمات دعم الأقران عبر الأعمار داخل المدرسة أو المؤسسة التربوية نفسها، تشمل الأمثلة؛ الدروس الخصوصية ، أو التثقيف الصحي عبر الأعمار، أو التوجيه، أو حل النزاعات، أو

استشارات الأقران، أو الترحيب بالطلبة الجدد. وتتضمن برامج الأقران مكونات قوية للتدريب والتفكير، مما يجعلها مثالًا جيدًا لبرامج أنشطة التعلم الخدمي المنهجية أو التعليمية.

– الخدمة الشبابية: تعتبر مظلة أو عنوان عام لجميع البرامج المذكورة أعلاه، إضافة للتعلم الخدمي. عند الحديث عن "حركة خدمة الشباب"، فإنه تتم الإشارة إلى جميع الأساليب التي تستخدم الشباب كمصادر.

ثانيا: الأهمية والأثر

5.1.2. أهمية التعلم الخدمي:

أوضح كتاب الشروع في التعلم الخدمي الذي أعده المجلس الوطني للقيادة الشبابية (National Youth Leadership Council, 2021) أهمية التعلم الخدمة من خلال الربط بين ما يلي:

– للطلبة

التعلم الأكاديمي والحياة الواقعية: عند معالجة الطلبة لحاجات ومشكلات المجتمع، فهم يحولون التعلم من بعدين إلى ثلاثة أبعاد، فتظهر الحياة في الرياضيات والعلوم والتاريخ وفنون اللغة وغيرها، من خلال أنشطة ومشاريع تتعلق بقضايا مثل الصحة والعلاقة بين الأجيال والثقافات وتغير المناخ والفقر أو الجوع ..الخ.

صوت الطلبة والقوة: يساعد الطلبة على فهم ذواتهم وأفكارهم وآرائهم واستخدامها. فيقوم الطلبة بالتحقيق والتخطيط وتقديم الخدمة، ثم التفكير في النتيجة، فتغير هذه المسؤولية أفكارهم وآراءهم عن أنفسهم والعالم، ويظهر لهم أن كل جهد قدم لمساعدة الآخرين هو فائدة لهم أيضا. وهكذا يثير ويرفع العمل من تقديرهم لأنفسهم وقدراتهم ويمنحهم القوة.

– للمعلمين

المجال الأكاديمي والحياة الواقعية:

يحاول المعلمون جاهدين إجابة الطلبة على سؤالهم الدائم: "لماذا نحتاج إلى معرفة هذا؟"، ويعمل التعلم الخدمي على نقل جميع المشاركين فيه إلى الجانب التطبيقي العملي من التعليم، فيمنح الطلبة ومعلميهم أهدافا متجددة من خلال الدعوة للقيام بعمل حقيقي وواقعي.

الأدوار والغاية: يظهر التعليم غالبا وكأنه يحدث بمعزل عن الأهل والمجتمع المستفيد منه في النهاية، يعمل التعلم الخدمي على جسر هذه الهوة بين التعليم والأهل والمجتمع، ويظهر الدور الحيوي للمعلم في تنمية المواطن الواعي وتطوير مفهوم المواطنة.

- للمجتمع

شغف الطلبة وابتكاراتهم: يستفيد المجتمع من مهارات وخدمات الطلبة من الفئة الشابة الذين قد يعيشون في نفس الحي وهم لا يعرفونهم. فيساعد التعلم الخدمي في نشر مهارات الطلبة وشغفهم من أجل الصالح العام لمجتمعاتهم.

دور المجتمع كشريك في المدرسة: في التعلم الخدمي يمكن اعتبار الشريك أي شخص أو مؤسسة أو فئة يمكنها تقديم المساعدة للطلبة والمعلمين في معالجتهم قضايا مجتمعية حقيقية، فقد تتمثل بالمنظمات أو الجمعيات التي تعمل على تلبية حاجات المجتمع كالجمعيات الخيرية أو الشرطة أو الجمعيات البيئية، أو ممن يبحثون عن متطوعين للمساعدة في قضية ما، أو أولياء أمور على استعداد للمساهمة بوقتهم أو خبراتهم أو بالمواد.

6.1.2. أثر التعلم الخدمي:

يظهر أثر التعلم الخدمي على تطور ونمو الطالب في ثلاث جوانب:

- مهارات التفكير:

أ. التفكير الناقد وإصدار الأحكام المنطقية.

ب. التفكير الإبداعي

ج. البحث والتحري عن المعلومات وتوثيقها.

د. حل المشكلات للوصول للأهداف.

هـ. إدارة الوقت والمواد بحكمة.

و. تخطيط المشاريع وتنظيمها.

ز. تحليل وتقييم المعلومات والأحداث.

- المهارات الشخصية:

أ. اتخاذ القرارات الإيجابية.

ب. تحديد الأهداف الشخصية وتحقيقها.

ج. إدارة العواطف والمشاعر والاتجاهات (ضبط الذات).

د. تطوير المواهب والقدرات.

هـ. الحفاظ على الصحة.

- المهارات الاجتماعية:

أ. تطوير علاقات إيجابية.

ب. حل النزاعات.

ج. إظهار الاحترام والاهتمام بالآخرين.

د. مقاومة الضغوطات السلبية.

هـ. العمل بشكل تعاوني.

و. التواصل الفعال.

ز. التزود بأخلاق القيادة.
(Wayne -Westland Community Schools. 2006)

وأوردت دائرة التعليم في مينيسوتا عددا من الفوائد للتعلم الخدمي مؤكدة أن الفائدة من التعلم الخدمي تعم الجميع من طلبة ومعلمين ومدرسة ومجتمع وهي:(Minnesota State Dept. of Education ,1992).

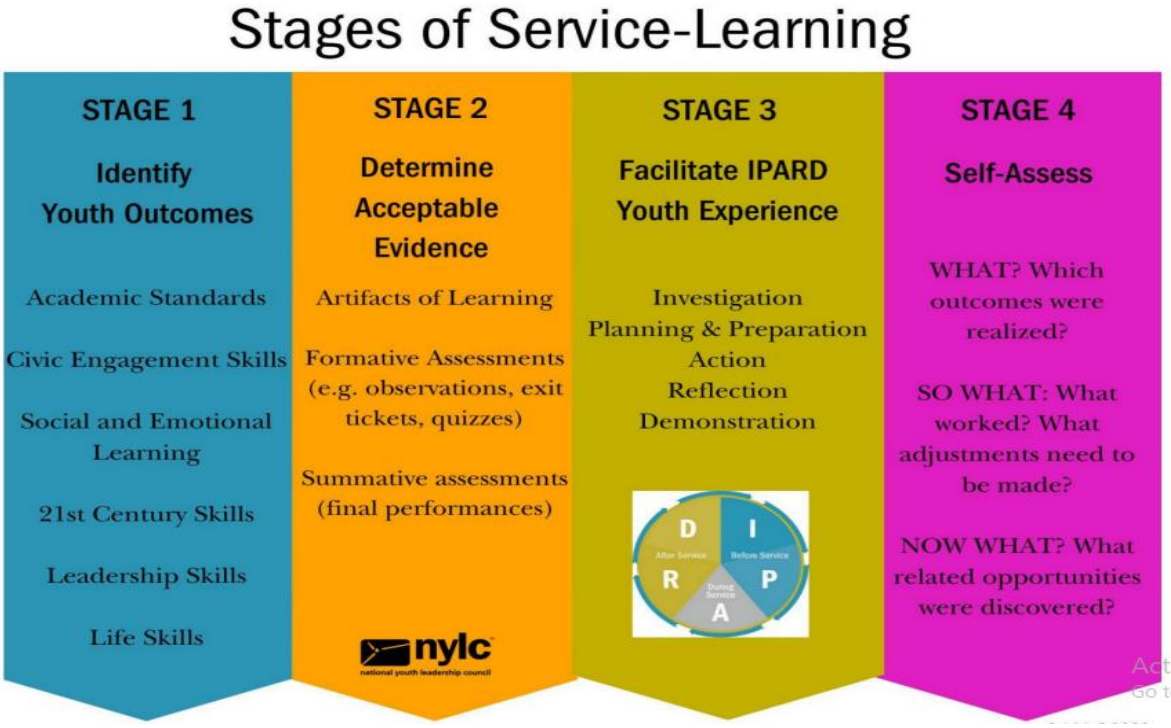
- يساعد الطلبة على التعلم وتحمل مسؤولية أدوارهم كمنتجين.
- إثراء المنهاج.
- ربط المدرسة والأسرة والمجتمع بعضهم ببعض في علاقات إيجابية.
- تحفيز المعلمين على وضع الدروس ضمن سياقات تعليمية حقيقية.
- تشجيع التعلم النشط بإشراك المتعلم في جميع العملية التعليمية.
- يوضح معني "العطاء هو الأخذ"
- يعد الطلبة لمهام أعمالهم مستقبلا.
- ينتج مواطنين فاعلين منتجين وقادرين على تحسس مشكلات مجتمعهم مفكرين بحلول.
- يعيد صياغة دور كل من الطالب والمعلم والمدرسة.
- ينمي روح العطاء والاهتمام خدمة الآخرين.
- يشجع الطلبة من ذوي الإعاقة أو من يعانون من مشكلات بإعادة المحاولة.
- يوضح أهمية القراءة والكتابة والحساب من خلال الممارسة في مواقف حياتية حقيقية.
- يعزز معنى ومفهوم الديمقراطية.
-

ثالثا: كيفية تطبيق التعلم الخدمي

8.1.2. عملية التعلم الخدمي (دور المعلم والمتعلم):

يعد التعلم الخدمي عملية متأصلة في التخطيط العكسي، حيث يمر التعلم الخدمي بعملية تتضمن أربع مراحل، يتداخل فيها دور المتعلم مع المعلم، وتتميز كل مرحلة من هذه المراحل بمهام خاصة موضحة في الشكل (7.2) والجدول (1.2) ويظهر من المراحل أن عملية التعلم الخدمي لا تبدأ بفعل الخدمة ولا تنتهي بإتمامها، فكل جزء منها غني بفرص التعلم، والتي تحدث ببحث الطلبة عن حاجات المجتمع، وتحديد إجراءات الحل، والتخطيط والتنفيذ والتفكير في جميع الأفعال ثم مشاركتهم ما تعلموه مع مجتمعهم،

كما لا تنتهي عملية التعلم الخدمي عند هذا الحد فقد تستمر وتتوسع بتطور الطلبة والمعلمين والمجتمع وظهور حاجات جديدة.



شكل 7.2: مراحل عملية التعلم الخدمي (أدوار المعلم والمتعلم)

الجدول 1.2: مراحل عملية التعلم الخدمي (دور المعلم)

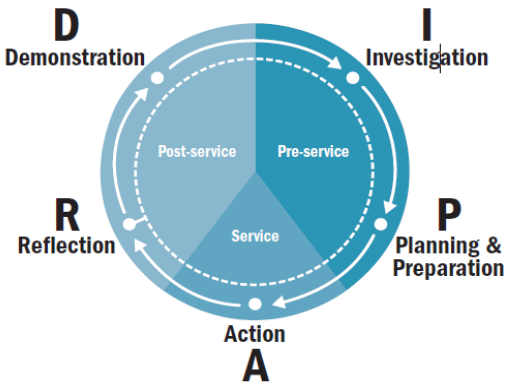
ما قبل المراحل	إثارة الطلبة تجاه موضوع تجربة التعلم الخدمي		
المرحلة الأولى	**تحديد مخرجات تعلم الطلبة**	أي مما يلي يرتبط بتجربة التعلم الخدمي؟	معايير المحتوى الأكاديمي/ مهارات القيادة/مهارات المشاركة المدنية/التعلم الاجتماعي العاطفي/ مهارات القرن 21/مهرات حياتية؟
المرحلة الثانية	**تحديد طرق تقييم تعلم الطلبة**	ما هي معايير قياس تقدم الطلبة الفعلي؟ (فكر فيما تقوم به فعليا، وهو ما يتناسب غالبا مع أنشطة التعلم الخدمي)	كيف ستقيم فهم الطلبة في نهاية نشاط التعلم الخدمي، وبإيجاز؟ (هل ستستخدم قوائم التقييم المستند على الأداء؟)

المرحلة الثالثة	**تسهيل تجربة التعلم الخدمي التي يقودها الطلبة**	يتحول دور المعلم إلى مرشد وداعم، وتتمركز المرحلة حول دور الطالب القائد، وهي ما يعرف (IPARD) الموضحة في الشكل (8.2)	– التحقيق: كيف ستساعد طلبتك في البحث في حاجات المجتمع؟ (وسائل الإعلام/مقابلات/الملاحظة/الاستقصاء والبحث؟) من هم شركاء المجتمع المشاركين؟ – الإعداد والتخطيط: كيف ستساعد طلبتك في التخطيط والاستعداد للعمل؟ – العمل (الخدمة): كيف ستساعد طلبتك على اتخاذ الإجراءات؟ ما نوع الخدمة التي ستقدم (مباشرة/غير مباشرة/ دعم)؟ كيف سيوثق الطلبة عملهم؟ – التأمل: كيف ستساعدهم على التفكير التأملي خلال النشاط؟ كيف ستساعدهم في حل ما يواجهون من عقبات؟ – العرض: كيف سيعرض الطلبة تعلمهم؟ من الشركاء المشاركين في مشاهدة العرض؟
المرحلة الرابعة	**التقييم الذاتي (التأمل والتفكر)**	ما هي النقاط الإيجابية والناجحة خلال عملك كميسر ومعلم لعملية التعلم الخدمي؟	ما هي التعديلات التي يجب إجراءها مستقبلا؟

سنأتي بشيء من التفصيل على الخطوة الثالثة في عملية التعلم الخدمي والتي يتمثل فيها دور المعلم فقط في تسهيل العمل، والتي تمثل أيضا دور الطالب في عملية التعلم الخدمي.

1.8.1.2. خطوات التعلم الخدمي (دور المتعلم):

يطلق عليها دورة التعلم الخدمي والتي تمثل خطوات التعلم الخدمي ودور المتعلم أو الطالب كمستكشف، ويمثل نموذج (IPARD) هذا الدور كما يظهر في الشكل (8.2). (National Youth Leadership Counc(il, 2021) (Kaye, 2010



شكل 8.2: نموذج (IPARD) دورة التعلم الخدمي

وتتكون خطوات التعلم الخدمي من (5) خطوات يمكن تقسيمها وفق زمن حدوثها ضمن (3) مراحل كالتالي:

أ. مرحلة ما قبل الخدمة (Pre service):

1. **التحقيق (Investigation)**: يحدد الطلبة والمعلم حاجة مجتمعية هامة وحقيقية من خلال البحث والاستفسار، ويبحثون عن المسببات الأساسية لهذه الحاجة.
2. **التخطيط والتحضير (Planning & Preparation)**: يحدد الطلبة مشروعا خدميا واقعيا وذو معنى، يتميز بأهداف واضحة وجدول زمني وأدوار واستدامة، وذلك بناءً على البحث الأولي الذي قام به الطلبة.

ب. مرحلة الخدمة:

3. **العمل (Action)**: يطبق الطلبة الخطة عن طريق الخدمة المباشرة أو غير المباشرة أو التوعوية، ويجمعون أدلة عن مشروعهم وأثره خلال عملهم.

ت. مرحلة ما بعد الخدمة:

4. **التفكُّر أو التأمل (Reflection):** يحدث خلال كل مرحلة من مراحل الدورة عبر أنشطة ذات تحدي معرفي، وذلك لفهم العلاقات والروابط بين ما يتعلمه الطلبة والعمل الذي يقومون به.
5. **العرض (Demonstration):** يعرض الطلبة ما تعلموه وأثر مشروعهم في المجتمع على أصحاب المصلحة والداعمين للمشروع ويقدمون توصياتهم للاستدامة والتوسع.

2.8.1.2. أنواع الخدمة:

عند الحديث عن المرحلة الثالثة في دورة التعلم الخدمي مرحلة العمل، لا بد أن يكون هناك اختلاف في الخدمة التي يمكن تقديمها للمجتمع، كما يختلف التعلم المراد تحقيقه منها. وبالتالي فقد اختلفت طبيعة ممارسات المشاركة في المجتمع، حيث تم تجميع ممارسات التعلم الخدمي بأربع أنواع موضحة في الشكل (9.2)، وهي الخدمة المباشرة، وغير المباشرة، والدعم أو المناصرة، والبحث، كما يمكن أيضا إدراجها ضمن نوعين هما الخدمة المباشرة وغير المباشرة فقط حيث يندرج المناصرة والبحث ضمن الخدمة غير المباشرة (National Youth Leadership Council, 2021), (Kaye, 2010)، (Mortari & Ubbiali, 2021).

هذا وجدير بالذكر أن أشكال الخدمة السابقة قد يتم تضمين شكل أو أكثر في المشاريع الكبيرة، على سبيل المثال قد يشترك الطلبة في تنظيم حملة تجميع أطعمة ومعونات (غير مباشرة)، وتوزيع معونات على المحتاجين (خدمة مباشرة)، وتقديم مقترحات للمجلس البلدي لدعم المحتاجين في المنطقة (الدعم والمناصرة)، والاشتراك في دراسة لبحث أسباب مشكلة الفقر في المجتمع (بحثي).

خدمة مباشرة

- يكون الطالب على اتصال مباشر مع الأشخاص متلقيي الخدمة.
- مثال: مساعدة كبار السن على توثيق قصص من حياتهم، تدريس الطلبة الأصغر سنا، توصيل أطعمة لذوي الإعاقة

خدمة غير مباشرة

- تحدث عادة داخل المدرسة
- لا يتفاعل الطالب بشكل مباشر مع متلقي الخدمة أو قد يتفاعل بشكل بسيط.
- تركز على توجيه الموارد إلى من يحتاجها.
- مثال: جمع تبرعات لحماية حيوانات معرضة للإنقراض، تجميع موارد لمجتمع تعرض لكوارث، كتابة كتب أطفال والتبرع بها لملجئ، ترميم أماكن عامة، عناية بمنتزه ..الخ

تقديم الدعم/ المناصرة

- تحدث بتوظيف الطلبة أصواتهم وأقتراحاتهم ومواهبهم للمساعدة في التغلب على أسباب مشكلة ما.
- يمكن أن يعتبر شكلا من أشكال الخدمة غير المباشرة.
- مثال: إطلاق حملة توعية حول قضية بيئية أو صحية أو اقتصادية ما، تقديم عروض، حشد تأييد المجتمع لصالح قضية ما.

خدمة بحثية

- يشترك الطلبة في مشاريع بحثية حقيقية تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات المتعلقة بمشكلات عامة .، مثل المشاركة في الدراسات أو الاختبارات التي سيكون لها تأثير أو نشر مثل هذه المواد في المجتمع.
- مثال: المشاركة في الدراسات أو الاختبارات التي سيكون لها تأثير أو نشر مثل هذه المواد في المجتمع.

شكل 9.2: أنواع الخدمة في التعلم الخدمي

9.1.2. مخرجات الطالب في التعلم الخدمي

تختلف مخرجات التعلم وأهدافه باختلاف الموضوع الأكاديمي والمرحلة الدراسية، فمخرجات التعلم للطلبة في مبحث الرياضيات في المرحلة الثانوية، تختلف عن مخرجاته وأهدافه للطلبة في الصف الأول في المبحث ذاته وفي مبحث آخر كالدراسات الاجتماعية أو اللغة وغيرها.

وقد وضع المجلس الوطني للقيادة الشبابية National Youth Leadership Council مخرجات لمختلف الطلبة تعتبر ملائمة لأي مسعى تعلم خدمي، وهي كالتالي: (National Youth Leadership Council, 2021):

1. زيادة ارتباط الطالب ومشاركته في المدرسة والتعلم، بمساعدته على فهم سبب ارتباط التعليم بحياتهم وحياة الآخرين وفهم الهدف منه ولمس أثره في حياتهم، وربطهم بمجتمعاتهم.
2. ممارسة الطالب للمهارات الاجتماعية العاطفية، والتفكير الناقد، وحل المشكلات في التعلم الخدمي. فيتحمل الطالب مسؤولية تحديد حاجات المجتمع واختيار الحلول المناسبة، مما يتطلب منه تطبيق مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والاجتماعي العاطفي بطرق جديدة وصعبة، وهي ما يطلق عليها "مهارات القرن الحادي والعشرين".
3. تطبيق مهارات عبر الثقافات. فتعتبر الشراكات المتبادلة التي يطورها الطلبة فيما بينهم ومع مجتمعاتهم هي مفتاح خبرات التعلم الخدمي، ويعد أفضل أنشطة التعلم الخدمي هي التي تتضمن مشاركين مختلفين يدمجون آراءهم المختلفة خلال العمل لتحقيق هدف مشترك.
4. تنمية عادات المشاركة المدنية، عند معالجة الطلبة لاحتياجات المجتمع الحقيقية، يصبحون قادة ومصادر في مجتمعاتهم، فهم يبحثون، ويقابلون، ويتعاونون، وينقلون النتائج التي توصلوا لها، فيدركون أنهم قادرون على إنجاز المهام سواء كبيرة أو صغيرة، وأنهم يحدثون فرقا.
5. الاطلاع على التعليم العالي وفرص العمل المستقبلية. يُعِدّ التعلم الخدمي الطلبة للمرحلة التالية بطرق لا يمكن للتعلم التقليدي في الصف الدراسي القيام بها، فيضع القرار بين أيديهم، ويتيح لهم استخدام معارفهم ومهاراتهم، ويساعدهم على التواصل والتفاعل والتنظيم والتحفيز الذاتي (جميع المهارات ذات الصلة بخيارات حياتهم المستقبلية).

10.1.2. معايير الطالب في التعلم الخدمي:

قام معهد البحث والدراسات بالشراكة مع المجلس الوطني للقيادة الشبابية في الولايات المتحدة بتطوير معايير خاصة بالطالب في التعلم الخدمي، وهي مجموعة من التوقعات تحدد ما ينبغي أن يتعلمه الطالب، وما يقوم به خلال التعلم الخدمي والتي اشتملت على ما يلي (Westland Community Schools. 2006-Wayne):

1. **التطور الأكاديمي المعرفي:**

أ. المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)

ب. المعرفة العلمية بموضوع محدد، كالدراسات الاجتماعية، علم البيئة، التاريخ، اللغة.

ت. إشراك المتعلم، فهو يهتم ومحفز للتعلم ويستثمر الوقت في التعلم.

ث. مهارات التفكير النقدي، ومنها صنع القرار وحل المشكلات ومهارات التحليل.

2.

3. **التطور المهني:**

أ. الاستكشاف الوظيفي، يتعلم عن مجموعة الوظائف المتاحة.

ب. المهارات المتعلقة بالوظيفة، اكتساب الخبرة. والمعرفة والمهارة في عالم العمل.

4. **المواطنة:**

أ. المسؤولية المدنية، يؤمن بالتزام جميع أفراد المجتمع في المشاركة في الشؤون والعمليات العامة.

ب. المسؤولية الاجتماعية، يؤمن باستقلالية أفراد المجتمع، مع التزامهم برعاية الأقل حظا.

5. **التنمية الاجتماعية والشخصية:**

أ. الترابط بين الأجيال، القدرة على التفاعل والعمل والتعاون مع الأسرة والأكبر سنا بفعالية وطلب النصح والتعلم من تجاربهم.

ب. مهارات العمل التعاوني، القدرة على العمل ضمن مجموعة، بفعالية.

ت. التعاطف الاجتماعي، تقبل التنوع والتعاطف مع الأشخاص والقضايا، والانتقال من التركيز على الذات إلى منظور وفهم أوسع وأشمل.

ث. الراحة اجتماعيا، الشعور بالراحة والكفاءة في المواقف الاجتماعية.

6. **التنمية الذاتية:**

أ. تحسين صورة الذات والشعور بالكفاءة والثقة.

ب. التحكم وإدارة الذات، الإيمان بقدرة الفرد على إحداث فرق في حياته ومجتمعه، وأن لا شيء في حياة الفرد تترك للصدفة.

11.1.2. نموذج تصنيف تنموي شامل للتعلم الخدمي من مرحلة رياض الأطفال إلى التعليم الثانوي:

دعت الحاجة لنموذج تصنيف شامل للتعلم الخدمي، وفقا لما أشارت له الدراسات بوجود افتقار لإطار عمل مفاهيمي واضح ومقبول يقدم للمعلمين على نطاق واسع المبادئ العامة لتصميم برامج خدمية ناجحة ومستدامة. وبالحاجة إلى المزيد من التمييز، والتصنيف لتوفير إطار مفاهيمي يوضح ما يعنيه التعلم الخدمي، وأهدافه، وكيفية قياسه وتقويمه. وأشارت إلى النظرة العامة للتعلم الخدمي على أنه أسلوب تعليمي له شكل أو مقاس واحد يناسب الجميع، وهو ما أربك المعلمين في محاولة تحديد البرامج أو الأنشطة الفعالة لطلبتهم. وقد يعزى فشل أنشطة التعلم الخدمي وبرامجه في الارتقاء إلى مستوى التوقعات، ليس على التنفيذ وإنما على المفهوم نفسه، وهو ما جعل في المقام الأول، بذل الجهود لتلبية احتياجات التعلم الخدمي وعرضه من منظور تنموي لسد الفجوة في فهم الطرق والأنشطة المناسبة لكل فئة عمرية (Bohnenberger, 2004 &Terry).

أثمرت الجهود عن صياغة نمط تنموي للتعلم الخدمي، يعالج الاختلاف بين أنشطة تعلم الخدمة بناءً على درجة أو مستوى مشاركة الطلاب، ومرحلة التطور (العمرية)، وخدمة المجتمع. يستخدم هذا النموذج كمقياس الحرارة، فتصبح درجات التعلم الخدمي أو مستويات المشاركة فيه على سلسلة متصلة بدلاً من نقاط محددة بحدة ويظهر التصنيف في الشكل الموضح في الصورة من دراسة تيري وبوهنينبيرجر (Bohnenberger, 2004 &Terry). ويظهر الجدول (2.2) مستويات التصنيف مع توضيح لبعض المفاهيم الواردة في الصورة.

جدول (2.2): نموذج التصنيف الشامل لمراحل النمو المعرفي للتعلم الخدمي.

نموذج تصنيف التعلم الخدمي			
	شكل التعلم الخدمي ودرجته		
	الدرجة الأعلى: العمل المجتمعي	الدرجة الثانية: استكشاف المجتمع	الدرجة الأولى: خدمة المجتمع
مراحل النمو المعرفي (بياجيه)	المرحلة الثالثة مرحلة العمليات المادية (7–12) أو المرحلة الرابعة مرحلة العمليات المجردة (12 فما فوق) بحيث يكون الطلبة قادرين على التعامل مع القضايا المجردة ومشكلات المجتمع	المرحلة الثانية ما قبل العمليات (2–7) أو المرحلة الثالثة العمليات المادية (7–12). طبيعة القضايا فردية أو قضايا مجتمعية	المرحلة الثانية ما قبل العمليات (2–7) سنوات القضايا والمشكلات فردية وليست مجتمعية تعكس ارتباط الطالب بالعالم الملموس
الوصف	يشمل الوعي بالمجتمع والاستكشاف والمشاركة فيه وإحداث أثر إيجابي في المجتمع وإحداث فرق في العالم الحقيقي. يتضمن درجات عالية من الخدمة ينتج عنها أثرا مجتمعيا أوسع ودرجة تعلم أعلى.	يشمل إضافة للوعي بالمجتمع، الاستكشاف والمشاركة فيه يتضمن استكشاف المجتمع خروج الطلبة إلى المجتمع أو أن يأتي عناصر من المجتمع إلى المدرسة. ينطوي على درجة عالية من التعلم. يتم مشاركة المعلومات من العالم الحقيقي واستكشافها على مستوى أكثر أصالة وبعدا عن تجريد نصوص الكتب.	يتضمن هذا المستوى تطوع الطلاب في مجتمعهم وزيادة وعيهم بالمجتمع. ينطوي عادة على درجة عالية من الخدمة مع درجة أقل من التعلم
مستوى التفكير	تركيب	تحليل	ملاحظة

المهارات	– التفكير ما وراء المعرفي – حل المشكلات المعقدة – التفكير الناقد والإبداعي – الاتصال الفعال – التعلم الخاص بالمشروع – التكامل المعرفي	– حل المشكلات – تطبيق المعرفة. – التعلم الخاص بالنشاط أو الخدمة. – اختلاف المهارات وفقا للنشاط.	– اتصالات بسيطة لحل المشكلات. – اكتساب المعرفة. – التعلم الخاص بالخدمة.
أمثلة على الأنشطة	الإصلاح المدني كالمبادرات التشريعية والإصلاح المدرسي والخدمات الصحية والإنسانية/الخدمات المهنية/ تعزيز المجتمع كالمشاريع الثقافية والجمالية والتحسينات البيئية.	التدريب الداخلي، البرامج التعاونية، التجارب والخبرات الميدانية/ المعلومات المجتمعية كتجميع المعلومات وتفسيرها/ برامج التعليم في البيئة الخارجية/ التجارب التطوعية ذات التفكير الانعكاسي الشامل الذي يشمل القضايا في المرحلة الرابعة لبياجيه.	العمل مع كبار السن أو في مراكز الرعاية النهارية، التدريس، تنظيف الطرق والمرافق العامة/ تنظيم رفوف الكتب في المكتبات.

ويختلف أثر كل منها وفقا لمستوى التعلم الخدمي في التصنيف من أنشطة ومهارات ومستوى التفكير (rry& BohnenTeberger,2004).

يلاحظ من التصنيف أن أشكال التعلم الخدمي تختلف وفقا للمرحلة العمرية ومتطلباتها، فكلما ارتفعنا في العمر ارتفعت مستويات التفكير ومهارات التعلم، وزاد التركيز عل مشاركة المتعلم في إعداد الخدمة بدءا من التفكير وتحسس المشكلات إلى تخطيطها وتنفيذها وتقييمها، فيكون التركيز على التعلم أعلى. أما في الدرجة الثانية من التعلم الخدمي وهي استكشاف المجتمع والتي تلائم المرحلة الأساسية من (1–4)، فهي تلائم حاجات الطلبة في هذه المرحلة من حيث تركيزها على القضايا الفردية الملموسة وعلى القضايا المجتمعية، وتركز على التفكير بقضايا أكثر بعدا من القضايا الفردية، والخروج للعالم الحقيقي وعرض القضايا على الطلبة ومناقشتها والتفكير بحلول لها.

وترى الباحثة من خلال هذا التصنيف أن جميع الأنشطة يمكن تطبيقها في مختلف المراحل العمرية، ولكن ما يختلف هو طبيعة تطبيق النشاط فمثلا نشاط المساهمة في تنظيم حركة المرور والتوعية بقوانينها، يطبق في مرحلة ما قبل المدرسة عبر عمل لافتات عن إشارات المرور وتعليقها في مداخل

الروضة مثلا، أو تمثيل حركة المرور في الروضة أمام أقرانهم أو غناء أنشودة ..الخ، وفي المرحلة الأساسية يمكن المشاركة بتنظيم حركة المرور في شارع المدرسة صباحا أو مشاركة نشرات تثقيفية أو فيديو على مواقع الإعلام الخاصة بالمدرسة ..الخ، أما المراحل العليا فتتضمن تحسس المشكلات المرورية التي تواجه مجتمع الطلبة كالأزمات المرورية والحوادث وغيرها والتفكير بحلول لها وتنفيذها.

13.1.2. معايير الجودة الخاصة بالتعلم الخدمي الفعال:

ولتحقيق فوائد التعلم الخدمي التي تطال جميع المشاركين فيه من طلبة ومعلمين ومجتمع، كان من الضرورة أن يمارس ضمن معايير تحافظ على جودته وتحقق نجاحه بالوصول للأهداف المرجوة، ولهذا طور مجلس قيادة الشباب الوطني (Council NYLC National Youth Leadership) بالشراكة مع ممارسي التعلم الخدمي والباحثين، معايير الجودة الخاصة بالتعلم الخدمي الفعال للصفوف من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية تم نشرها في العام (2008).
والتي توفر قاعدة ودليل للممارسة الفعالة، عبر دمجها بهدف تحقيق نتاجات التعلم الخدمي، كما يمكن اعتبارها أدلة للمساءلة والتقييم والتفكير في مد فعاليتها وتحقيقها للنتائج المرجوة، وجاءت هذه المعايير ومؤشراتها كالتالي: (National Youth Leadership Council, 2021) (Kaye, 2010)

المعيار	مؤشراته
خدمة ذات مغزى: أن يقوم المتعلم بأنشطة ذات صلة شخصية به وذات معنى.	– تناسب أعمار المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم النمائية. – يتناول قضايا تتعلق بالمتعلمين بشكل شخصي. – يقدم أنشطة جذابة مثيرة لاهتمام المتعلمين. – يحفز المتعلمين لفهم تجاربهم الخدمية في سياق القضايا الاجتماعية التي يتناولونها. – يحقق نتائج واضحة، قابلة للتقييم وذات قيمة لمن تمت خدمتهم.

الارتباط بالمنهج: يستخدم التعلم الخدمي كاستراتيجية تعليمية لتحقيق أهداف التعلم؛ معايير المحتوى وأهداف المشاركة المدنية، وأهداف التعلم الاجتماعي العاطفي	– أهداف التعلم الخدمي واضحة ومحددة . – أنشطته تتماشى مع المنهج/البرنامج الأكاديمي. – يساعد المشاركين على تعلم نقل المعرفة والمهارات من موقف إلى آخر. – يحدث في المدرسة ومعترف به رسميا في سياسات مجلس المدرسة وسجلات الطلبة.
التفكّر والتأمل: يتضمن التعلم الخدمي أنشطة تأمل صعبة ومستمرة ومحفزة للتفكير العميق والتحليلي تخص الفرد وعلاقة الفرد مع المجتمع.	– تتضمن أنشطة التفكُّر أنشطة شفوية ومكتوبة وفنية مختلفة، لتعكس فهم المشاركين والتغيير في معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم. – تحدث قبل وخلال وبعد تجربة الخدمة. – تحفز المشاركين على التفكير بعمق حول القضايا المجتمعية المعقدة والحلول البديلة لها. – تساعد المشاركين على التعرف أكثر على أفكارهم المسبقة وافتراضاتهم من أجل استكشاف وفهم أدوارهم ومسؤولياتهم كمواطنين. – تحفز المشاركين على الاطلاع على مجموعة متنوعة من القضايا الاجتماعية والمدنية المتعلقة بتجربة التعلم الخدمي التي قاموا بها لفهم العلاقة بين السياسة العامة والحياة المدنية.
التنوع: يعزز التعلم الخدمي فهم التنوع ووجهات النظر المتعددة، ويشجع على الاحترام المتبادل بين جميع المشاركين.	– يساعد المشاركين على معرفة وفهم وتحليل آراء مختلفة للوصول إلى فهم أفضل لوجهات النظر المختلفة والمتعددة. – يساعد المشاركين على تطوير مهارات تعامل مع الآخرين وتساعدهم في حل النزاعات والخلافات وصناعة القرارات بشكل جماعي. – يساعد المشاركين على السعي لفهم وتقدير الخلفيات المتنوعة ووجهات نظر مقدمي الخدمة ومتلقيها. – يساعد المشاركين على التعرف على الصور النمطية والتغلب عليها.

صوت الشباب أو صوت المتعلمين: يمنح التعلم الخدمي الشباب دوراً قوياً في تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة التعلم الخدمي، مع التوجيه من الكبار (المعلم).	– يُشرك المتعلمين في توليد الأفكار خلال مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم. – يُشرك المتعلمين في صناعة القرار طوال تجربة التعلم الخدمي. – يُشرك المتعلمين والمعلم في خلق بيئة داعمة للثقة والتعبير المفتوح عن الأفكار. – يشجع المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات لتحسين مهارات القيادة وصناعة القرار لديهم. – يشرك المتعلمين في تقييم جودة وفعالية تجربة التعلم الخدمي.
الشراكات: تعتبر شراكات التعلم الخدمي شراكات تعاونية، نافعة لجميع الأطراف المشاركة وتلبي احتياجات المجتمع.	– يتضمن التعلم الخدمي العديد من الشركاء (المتعلمين/ المعلمين/ الأسر/ أعضاء المجتمع/ المؤسسات المجتمعية/ الشركات الربحية). – تتميز الشراكات بالتواصل المستمر والمتكرر للتأكد من أن جميع الأطراف على إطلاع جيد بالأنشطة والتقدم. – يتعاون جميع الشركاء على تحقيق رؤية مشتركة وتحديد أهداف مشتركة خاصة باحتياجات المجتمع. – يتعاون الشركاء على تطوير وتطبيق خطط العمل لتتماشى مع الأهداف. – يتشارك الجميع بمعرفة وفهم ما تمتلكه وما تحتاجه كل من المدرسة والمجتمع وينظرون إلى بعضهم كمصادر قيمة.

متابعة التقدم: يشرك التعلم الخدمي جميع المشاركين في عملية مستمرة لتقييم جودة التنفيذ والتقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة واستخدام النتائج للتطوير والاستدامة.	– يجمع جميع المشاركين أدلة على التقدم تجاه تحقيق الأهداف ومخرجات التعلم المحددة، من مصادر متعددة طوال تجربة التعلم الخدمي. – يجمع الجميع أدلة عن جودة تطبيق التعلم الخدمي من مصادر متعددة طوال تجربة التعلم الخدمي. – يستخدم الجميع الأدلة لتحسين تجارب التعلم الخدمي. – يتشارك الجميع أدلتهم على تحقيق الأهداف مع المجتمع من صانعي القرار وقياديي التعليم، لتوسيع فهم التعلم الخدمي والتأكد من استدامة معايير الجودة.
المدة والشدة: يستمر التعلم الخدمي لمدة زمنية كافية وبشدة مؤثرة للتعاطي مع حاجات المجتمع وتحقيق مخرجات معينة.	– يتضمن التعلم الخدمي مراحل عدة؛ التحقيق في حاجات المجتمع، التحضير للخدمة، العمل، التفكُّر، توضيح أثر التعلم، الاحتفال. – يطبق خلال مدة زمنية محددة ومكثفة تمتد على مدار أسابيع أو شهور. – يستمر لوقت كافٍ للتعاطي مع حاجات المجتمع التي تم التعرف عليها وتحقيق مخرجات التعلم.

رابعا: المنهاج الوطني الفلسطيني

14.1.2. المنهاج التربوي: مفهومه، أسسه، عناصره:

جاء في مرعي والحيلة (2004، ص30) أن المنهاج هو "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية والتدريس والتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه. تطبق في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لد المتعلم."

ويستند مفهوم المنهاج الحديث إلى مجموعة من المبادئ تتلخص في أنه ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما جميع الخبرات التي يمر بها المتعلم بإشراف من المدرسة إضافة للأهداف والمحتوى والوسائل والتقويم، حيث يكون التعليم فعالا بتوفير المعلم الظروف الملائمة للتعلم وليس بالتلقين، وأن يهدف إلى مساعدة

المتعلمين في تحقيق الأهداف التربوية، ويرتفع إلى مستوى قدراتهم وغاياتهم وتوقعاتهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. وأن على المنهاج أن يكون متكيفا مع حاضر المتعلمين ومستقبلهم، مرنا يسمح للمعلم القائم على تنفيذه باختيار الأساليب والطرق التعليمية التي تتوافق وخصائص طلبته. كما ينبغي أن يكون مراعيا لميول الطلبة واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم، ويساعدهم على النمو الشامل وإحداث تغييرات في سلوكهم بالاتجاه المطلوب، مستندا إلى أن القيمة الحقيقية للمعلومات والمهارات المقدمة للطلبة، تتوقف على مدى استخدامهم لها واستفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة (مرعي والحيلة،2004).

15.1.2. المنهاج الوطني الفلسطيني وتطويره:

مثل المنهاج الفلسطيني وصياغته أحد أكبر التحديات التي كانت ولا زالت تواجه السلطة الفلسطينية منذ نشأتها. فقد كانت المناهج المدرّسة للفلسطينيين إما أردنية أو مصرية في كل من غزة والضفة الغربية، وذلك حتى عام 1999 الذي تم فيه إقرار وصياغة أول منهاج فلسطيني.

عقب تولي السلطة الفلسطينية نظام التعليم في فلسطين عام 1994م، وذلك بعد اتفاقية أوسلو، تم تأسيس أول مركز للمناهج الفلسطينية، الذي عمل بمساعدة عدد من التربويين وذوي الاختصاص الفلسطينيين على وضع أول خطة للمبادئ الأساسية لأول منهاج فلسطيني، كان أهمها استناد المنهاج على الحقائق، وتشجيع الطلبة على التفكير الإبداعي والناقد، والتأكيد على قيم العدالة والتسامح والتعددية، والاهتمام بالتكنولوجيا والانترنت (العيسى، 2020، 6 تشرين أول).
وقد بدأ تطبيق أول منهاج فلسطيني في العام الدراسي 2001/2000م، حيث كان التطبيق مرحلي، بإدخال صفين دراسيين كل عام دراسي، بدءا بالصفين الأول والسادس الأساسيين، إلى أن طبق في 12 صفا دراسيا من الأول الأساسي إلى نهاية المرحلة الثانوية، وقد تناول المنهاج عدد من القضايا الحديثة، كالديمقراطية وحقوق الإنسان والطفل والمرأة. ومواضيع معاصرة كالصحة والبيئة وتكنولوجيا المعلومات (أبو جاموس، 2004، كانون أول).

ووفقا لطبيعة المنهاج التربوي، فهو يتأثر بعدد من العوامل التي تخضع لقوانين التغير المتلاحقة منها المتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وتجدر الإشارة إلى أن المتعلمين الذين يخطط لهم المنهاج أحياء ينبضون بالحيوية والنشاط، وغاية التربية وهدفها هو استثارة نموهم الذاتي وتوجيهه (مرعي

والحيلة، 2004). ولطبيعة المنهاج الفلسطيني وحداثته وظروف نشأته وما يحيط به من عوامل مؤثرة توجب على المسؤولين الاهتمام بتطويره بدرجة أعلى.

تم تطوير المنهاج الفلسطيني وتنفيذه بدءا من العام الدراسي 2016م، وذلك بناء عل التغييرات والتطورات المتعددة في المجالات المختلفة، والتطور المعرفي، وما جاءت به نتائج التقويم والأبحاث والدراسات على المنهاج وضرورة تلبية حاجات المتعلم والمجتمع المستقبلية. وقد بني المنهاج الفلسطيني المطور وفقا للأسس الفكرية والوطنية الفلسطينية، والنفسية، والمعرفية، والاجتماعية. مراعيا معايير جودة المنهاج المتمثلة بالشمول، والتكامل، والتفاعل مع المجتمع، والتأمل والمرونة، والطالب كغاية التربية ونتاجها، والتكنولوجيا والاتصال في عملية التعلم، والتقويم، والجودة، والعدالة، والمساواة والكرامة والإنسانية (وزارة التربية والتعليم العالية، 2016).

وأهم ما ميز به المنهاج المطور اعتماده منهج النشاط في تأليفه المعتمد على أداء الطلبة في تنفيذ الأنشطة المرتبطة بسياقات حياتية متعددة وطنية وعالمية، بتعزيز المهارات الحياتية ومهارات القرن الواحد والعشرين، والاهتمام بقضايا تهم المجتمع ، وتضمينه مشكلات تثير تفكير الطلبة ومبادراتهم وتدعم التعلم النشط.

1.15.1.2. مراحل التعليم في فلسطين:

قسمت مراحل التعليم في فلسطين إلى 3 مراحل:

1. مرحلة رياض الأطفال: مرحلة ما قبل المدرسة، تمتد من 3 سنوات وسبعة أشهر إلى سن القبول في المدرسة، تهدف إلى توفير بيئة تسهم في تنمية شخصية الطفل من جميع النواحي، وتهيئته للمرحلة الأساسية، مع توفير الفرص لتنمية قدراته إلى الحد لأمثل عن طريق اللعب والأنشطة.

2. مرحلة التعليم الأساسي وتقسم إلى قسمين:
   أ. المرحلة الأساسية (1–4): تعرف بمرحلة التأسيس.
   ب. المرحلة الأساسية (1–10) وتعرف بمرحلة التمكين.، وتهدف إلى تمكين الطلبة من المعارف والعلوم المختلفة.
3. مرحلة التعليم الثانوي (11–12): تعرف بمرحلة الامتلاك، تشمل مسارات مختلفة أكاديمية، ومهنية، وتقنية، يلتحق بها الطلبة وفق ميولهم وقدراتهم. تهدف إلى مساعدة الطلبة على الانطلاق للحياة العملية والجامعية، باعتبارها الجسر الواصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي وسوق العمل.

2.15.1.2. المرحلة الأساسية (1–4):

يؤكد التربويون والمفكرون على أهمية التعليم الأساسي، فهو القاعدة التي يبنى عليها النظام التعليمي وتشاد صروحه، وتعد صلابة هذه القاعدة ومتانتها ضمان لبنيان تعليمي سليم وانطلاقة تربوية تملك عنصراً من أهم عناصر النجاح ومتطلباته (بلّة وآخرون،2002).

ويعد التعليم الأساسي (1–4) قاعدة أساسية للتعليم والبناء والتنمية، لضمان التنشئة الشاملة المتوازنة، وتمكين الأطفال من إتقان المهارات الأساسية في اللغة والحساب، وتوظيفها في الحياة اليومية، وتعزيز القيم الوطنية والفكرية، وتعميق الحس البيئي، ورعاية صحتهم البدنية.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عددا من الأهداف المراد تحقيقها لد طلبة هذه المرحلة وفقا لحاجاتهم وخصائصهم النمائية وهي:

صقل شخصية الطلبة عقليا وجسميا وعاطفيا وقيميا، تعزيز الوعي الديني والوطني للطلبة فكرا سلوكا، تجذير القيم الإنسانية العليا وتعزيز التسامح الديني والقيم الوجدانية، إكسابهم المهارات الرئيسة للتواصل اللغوي (قراءة وكتابة ومحادثة واستماع) باللغة الأم، تنمية عدد من مهارات الحياة المتعلقة بالاتصال والتواصل الاجتماعي، تنمية المهارات البدنية والسلوك الصحي والممارسات اليومية الصحيحة، إكسابهم مهارات اللغة الإنجليزية، تنمية التذوق الجمالي والفني لديهم وتعريضهم إلى الفنون والموسيقى بأنواعها. اكتسابهم الحقائق والمفاهيم الأساسية في الرياضيات، وبناء المهارات الرياضية لديهم، وإتقانهم العمليات الأربع (جمع، وطرح، وضرب، وقسمة)، وتدريبهم على توظيفها في حياتهم، ممارستهم لعمليات العلم وأنماط التفكير المختلفة من خلال اكتشاف البيئة من حولهم والتعامل معها بإيجابية، اكتشاف مواهبهم وتنميتها وحثهم على التفكير المتشعب والريادة والاستقصاء(وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).

12. 1.2. التعلم الخدمي والحاجات النمائية للطلبة في المرحلة الأساسية:

يعمل التعلم الخدمي على تلبية حاجات الطلبة النمائية في المرحلة الأساسية والمتمثلة بالحاجات التالية: (Wayne-Westland Community Schools, 2006)

- الانتماء والقبول من قبل المجموعة.
- الشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات.
- فرصة لتحمل المسؤوليات والاستقلالية.
- فرصة للقيام بأدوار مختلفة ومتنوعة.

- تجارب وخبرات تفكير ناجحة ومرضية.
- خبرات تحدي تناسب ومستوى قدرة الطفل.
- المحبة والمودة والقبول من الأقران.
- المشاركة في أنشطة إبداعية غير متوافقة.
- القبول لتميزه ولقدراته الخاصة.

2.2: الدراسات السابقة

1.2.2. الدراسات المتعلقة بالتعلم الخدمي

هدفت الحناكي (2021) في دراستها إلى الكشف عن درجة تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. وأعدت الباحثة أداة تضمنت قائمة مكونة من (29) مشروعا خدميا، موزعة ضمن (4) مجالات رئيسة وهي: المجال الصحي والبيئي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، المجال العلمي والثقافي. وتكونت عينة الدراسة من كتب (الطالب والنشاط) التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني في المملكة العربية السعودية. وأظهرت أهم نتائجها بأن درجة تضمين مشروعات التعلم الخدمي جاءت بدرجة منخفضة، كما أظهرت اختلافا في ترتيب المجالات فجاء المجال الصحي والبيئي في الرتبة الأولى بنسبة (38%)، تلاه المجال الاقتصادي بنسبة (31%)، ثم المجال الاجتماعي بنسبة (24.5%)، وفي الرتبة الأخيرة المجال العلمي والثقافي بنسبة متدنية بلغت (6.5%).

وسعت العنزي (2019) في دراستها إلى الكشف عن مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس، واختلاف تلك الاتجاهات باختلاف المؤهل العلمي للمعلمات، وسنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي. فاستخدمت بطاقة تحليل محتوى مكونة من قائمة تتضمن (54) مشروعا خدميا تتلاءم مع المرحلة ومع طبيعة المبحث، لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط. كما أعدت استبانة لقياس اتجاهات المعلمات نحو استخدام مشروعات التعلم الخدمي في تدريس العلوم، والتي طبقت على (92) معلمة في المدارس المتوسطة بمدينة الطائف. وبينت النتائج مستوى متدنيا لمشروعات التعلم الخدمي المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، كما تبين أيضا وجود اتجاهات إيجابية بدرجة عالية لدى معلمات العلوم نحو استخدام تلك المشروعات في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الاتجاهات تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة دراسات عليا، ومتغير سنوات الخبرة لصالح السنوات الأكثر، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تخصص معلمة العلوم.

وأجريا زيادات وصنيدح (2018) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمشروعات التعلم الخدمي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت العينة من (260) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (31) فقرة موزعة على (4) مجالات (الصحي والبيئي، والاجتماعي، والاقتصادي، والعلمي والثقافي). وأظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمشروعات التعلم الخدمي الواجب تضمينها في كتب الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في جميع مجالات مشروعات التعلم الخدمي الواجب تضمينها في كتب الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. ودرجة تقدير متوسطة من أفراد عينة الدراسة لمشروعات التعلم الخدمي المتضمنة فعلياً في ذات الكتب، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المتغيرات ذاتها في جميع المجالات.

وبينت دراسة عتروس (2017) مشروعات التعلم الخدمي المتضمنة فعليا في كتب التربية المدنية للعام الدراسي (2013\2014) في الجزائر، وأظهرت قلة في مشاريع التعلم الخدمي الهادفة إلى التطوير، وافتقارها إلى خطة واضحة المعالم من حيث الإعداد والتخطيط والتنفيذ. وقد تكونت أداة دراسته من قائمة بمشروعات التعلّم الخدمي التي احتوت على (31) مشروعا خدميا واجب توافرها في عينة الدراسة المكونة من كتب مرحلة التعليم المتوسط (الأول والثاني والثالث والرابع) للعام الدراسي (2013\2014).

واستخدم الفرسان والشرمان (2017) في دراستهما قائمة تكونت من (28) مشروعا خدميا موزعة على (4) مجالات (الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والبيئي)، للكشف عن درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمشروعات التعلّم الخدمي. وقد تكونت العينة من (7) كتب للتربية الوطنية والمدنية للصفوف (الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) الأساسي. وأظهرت النتائج الدراسة درجة منخفضة جدا لمشروعات التعلّم الخدمي المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية، وجاءت المجالات على الترتيب الآتي: المجال الاجتماعي في الرتبة الأولى، تلاه المجال البيئي، ثم المجال الاقتصادي، وأخيرا المجال الثقافي. وبتوزيع متفاوت في تلك الكتب، كما تبين أن هناك نقصا في تضمين مشروعات التعلّم الخدمي في كتب الصفوف (الثامن، التاسع، العاشر) الأساسي.

كما عمدت طه (2017) إلى تطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في مصر من خلال تضمين معايير التعلم الخدمي لمعالجة القصور في المنهج. وأعدت لذلك قائمة ببعض مفاهيم ومهارات التعلم الخدمي، وبطاقة تحليل محتوى منهج الجغرافيا في ضوء المعايير ومؤشراتها، وبطاقة تحليل محتوى منهج الجغرافيا في ضوء مفاهيم ومهارات التعلم الخدمي، وتصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا في ضوء معايير التعلم الخدمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مخرجات التعلم وأهداف منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي لا تعكس معايير التعلم الخدمي، كما تؤكد أن أنشطة منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي لا تعكس معايير التعلم الخدمي. وتبين أن مفاهيم ومهارات منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي لا تعكس مفاهيم ومهارات التعلم الخدمي، حيث يمثل المنهج بعض مهارات التعلم الخدمي مثل مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير المعرفي لكنه لم يمثل المهارات الأخرى كمهارات الاتصال إلا بنسبة ضئيلة، ولم يمثل المهارات الشخصية والمهارات الاجتماعية.

وتوصل قطاوي وأبو جاموس (2017) بعد استقصاء أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، إلى وجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة في اختبار التحصيل ككل وفي مستويي التذكر والفهم والاستيعاب، لدى الطلبة يُعزى إلى التفاعل بين التعلم الخدمي والجنس ولصالح الطالبات، وعدم وجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة في اختبار التحصيل بمستوى التطبيق يُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وأجريا الدراسة على عينة تكونت من (121) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي 2014/2013. وأعدا لذلك اختبارا تحصيليا في وحدة المواطنة في مبحث التربية الوطنية والمدنية، كما تم إعداد مشروع المواطنة وفق التعلم الخدمي.

وأكدت أبو دقة (2017) على ضرورة استخدام التعلم الخدمي في التعليم الجامعي، حيث أظهرت نتائج دراستها لتقييم تجربة إدخال مكون التعلم الخدمي (SL) في ثلاث مساقات جامعية في الجامعة الإسلامية بغزة، أن التدريس المعتمد على التعلم الخدمي كان ناجحاً وحقّق أهدافه بأشكال متعددة، صبغت الفكرة بالإبداع والتميز وفاقت حجم التوقعات، وتقدمت على الأهداف التي وضعتها الجامعة من خلال المدرسين المشاركين، وأن الطلبة المشاركين تمكّنوا من تحقيق فوائد واضحة في مجالات الدراسة. وتبين أن الجامعة

استفادت من التجربة بطريقة مباشرة من حيث تعزيز سمعة الجامعة، وفي إحداث فرق إيجابي في حياة المستفيدين من الشرائح المجتمعية. وقد اعتمدت في جمع البيانات على استبانة وزعت على عينة دراستها التي تكونت من 101 طالباً وطالبة، منهم 88 في مستوى البكالوريوس موزعين كالتالي: قسم الهندسة المعمارية: مساق التخطيط العمراني 16 طالباً، وقسم العلوم الطبية المخبرية: مساق الأحياء الدقيقة الطبية 72 طالبة، وقسم الإدارة التربوية: مساق الإدارة التربوية 13 طالباً وطالبة في مستوى الماجستير. واستخدمت أيضا المقابلة مع ثلاثة (3) من أعضاء الهيئة التدريسية.

واستقصى العدوان (2016) في دراسته أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة أعد العدوان (2016) اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وتكوّنت أفراد العينة من (153) طالباً وطالبة. وتبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي، ولصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج دراسة أجراها خضر (2012) بهدف التعرف على مشروعات التعلم الخدمي الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وعلى كيفية توزيعها فيها، مستخدما قائمة احتوت (27) مشروعاً على عينة من كتب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي. قلة هذه المشروعات، إذ بلغ عددها (7) مشروعات حصلت على (10) تكرارات في الكتب الثلاثة، ولم يرد ذكر لباقي المشروعات (20)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في توزيع هذه المشروعات السبعة في الكتب الثلاثة.

1.1.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم الخدمي:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة على أهمية التعلم الخدمي، وتنوعت الدراسات في تناولها له من حيث مستوى تضمينه في الكتب المدرسية في المراحل الدراسية المختلفة، وتطوير المنهاج في ضوء معايير التعلم الخدمي، ومن حيث أثره على تطوير الطالب المعرفي والمهاري والوجداني في جميع المراحل

الدراسية، وإكسابه مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات القرن الواحد والعشرين وتنمية مفاهيم المواطنة والعدالة الاجتماعية والمسؤولية المدنية تجاه مجتمعه ووطنه، وأثره على المؤسسة التعليمية والمجتمع أيضا.

وقد اتفقت هده الدراسة في هدفها واتباعها المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة كل من الحناكي (2021) والعنزي (2019)، وعتروس (2017)، والفرسان والشرمان (2017)، وخضر (2012)، وأيضا استخدام أداة تحليل اشتملت على قائمة بأنشطة التعلم الخدمي الواجب تضمينها في الكتب مقسمة ضمن مجالات، اختلفت بين كل دراسة وأخرى في عدد المجالات وعدد الأنشطة.
واتفقت في المنهج أيضا مع دراسة طه (2017) – مع اختلاف الهدف– حيث هدفت إلى تطوير منهج الجغرافيا من خلال تضمين معايير التعلم الخدمي بعد استخدامها بطاقات تحليل للمنهج. هذا واختلفت دراستنا في المنهج مع دراسة زيادات وصنيدح (2018) – مع اتفاقها معها في الهدف– التي اتبعت المنهج الوصفي مستخدمة استبانة للكشف عن مشروعات التعلم الخدمي في كتب الاجتماعيات من وجهة نظر المعلمين. كما اختلفت أيضا مع دراسة كل من قطاوي وأبو جاموس (2017)، والعدوان (2016) باتباعهم المنهج التجريبي.

وتنوعت المراحل الدراسية المستهدفة لجميع الدراسات بين المرحلة الأساسية والثانوية والجامعية، ولكنها اتفقت في استهدافها عينة كتب لذات الصفوف (1–4) مع عتروس (2017)، ومع الفرسان والشرمان (2017) التي استهدفت جميع المرحلة الأساسية (1–10) واشتملت عينته على الصف الرابع من بين الصفوف، وذلك مع اختلاف المواد الدراسية المستهدفة في كلا الدراستين مع هذه الدراسة. وما تميزت به هذه الدراسة استهدافها كتب المرحلة الأساسية (1–4) حيث تتناول معظم الدراسات تحليل المحتوى لكتب المراحل الأساسية العليا والثانوية، مستهدفة مواد الدراسات الاجتماعية خاصة، أما هذه الدراسة فاستهدفت عينة متنوعة من كتب المواد الدراسية ولجميع الصفوف (1–4) حيث اشتملت على كتب لغتنا العربية، والرياضيات (1–4)، والتربية الوطنية والحياتية (1–2)، والتنشئة الوطنية والاجتماعية، والعلوم والحياة للصفوف (3–4).

ومع التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة في المنهج والأداة والمجتمع والعينة المستهدفة، إلا أنها كانت ذات فائدة في مساعدة الباحثة في بناء أداة الدراسة، وتصميم الهيكلية النظرية، والاطلاع على أساليب الإحصاء المستخدمة وبناء الجداول والاستشهاد العلمي بنتائجها.

2.2.2. الدراسات المتعلقة بإدراك المعلمين للتعلم الخدمي

أجرت جارتلاند (Gartland,2021) دراسة نوعية استهدفت الكشف عن تصورات طلبة الصف الثالث الذين شاركوا في تطوير وتخطيط وتنفيذ مشروع التعلم الخدمي النقدي، وعن العلاقة بين تفعيل المعلمين صوت الطلبة ومشاركتهم وتصوراتهم حول مشاركتهم في التعلم الخدمي. وذلك جنبا إلى جنب مع دراسة أكبر سعت إلى تحديد نجاحات وتحديات المعلمين في تنفيذ مبادرة للتعلم الخدمي النقدي لمدة عام في مدرسة ابتدائية فقيرة الموارد، تقع في مركز حضري متوسط الحجم في شمال شرق الولايات المتحدة. وتم جمع المعلومات من خلال الملاحظة الميدانية للصف الدراسي، وجلسات التخطيط المشتركة، وجلسات التدريس المشتركة، والنصوص من مجموعات التركيز للطلبة وغيرها. أظهرت نتائج دراسة حالة اثنين من الطلبة، أن تضخيم صوت الطالب المرتبط بالانخراط في التعلم الخدمي النقدي عزز الشعور بالمجتمع في الصف الدراسي، ورفع من الكفاءة الذاتية للطلاب. فأضافت الدراسة نتائج إلى الأدبيات المتعلقة بفاعلية التعلم الخدمي النقدي في المدارس العامة (رياض الأطفال – الثانوي)، وتوفيرها قاعدة لمواصلة دراسة تصورات الطلبة للتعلم التجريبي.

سعت دراسة الجهني والعميري (2020) إلى بناء برنامج إثرائي قائم على التعلم الخدمي، وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة، إضافة الى قياس العلاقة الارتباطية والاعتمادية التنبؤية بين المتغيرين المعتمدين. وذلك على عينة عشوائية تكونت من (30) طالباً من طلبة (الأول الثانوي) في مدرسة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود الثانوية في مدينة ينبع، من مجتمع الدراسة لطلبة الأول الثانوي في المدارس الحكومية للبنين في تعليم مدينة ينبع وعددهم (840) طالباً. واستخدم الباحثان اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، ومقياس الوعي للتنمية المستدامة. حيث أظهرت نتائج دراستهما بوجود فروق دالة إحصائيا لصالح التطبيق البعدي في كل من اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة. وأثرا مرتفعا للبرنامج الإثرائي المقترح في العينة، حيث تبين فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المتغيرين المعتمدين. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة القوة طردية وموجبة بين المتغيرين المعتمدين. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية بين المتغيرين المعتمدين في رفع كل منهما لمستوى الآخر.

سعى إبراهيم (2020) في دراسته إلى التعرف على الكفايات اللازمة للمعلمين في تطبيق التعلم الخدمي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، مستخدما استبانة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة المكونة من (65) مشرفاً ومشرفة. وتوصل إبراهيم (2020) إلى أن الكفايات اللازمة للمعلمين في تطبيق التعلم الخدمي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما جاءت بدرجة عالية في كفايات الاستكشاف، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، بينما جاءت متوسطة في كفاية التأمل، وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.

استكشفت دراسة بوزيد (Bouzid, 2019) وعي الأساتذة الجامعيين بالتعلم الخدمي أثناء تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للناطقين بغيرها، ووصفت تماشي مشاركة الطلبة في التعلم المتباين والمختلف. وقد توصلت للنتائج باستخدام كل من طريقة البحث النوعي والكمي. حيث تمثلت عينة البحث في 13 أستاذاً جامعياً قدم لهم استبياناً مكون من 23 عنصراً لاستنباط تصوراتهم فيما يتعلق بالتعلم الخدمي في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وأوضحت النتائج أن المعلمين يعتقدون أن التعلم الخدمي يؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطالب بالطرق التالية: التحصيل الأكاديمي 15٪، والتفكير النقدي 13٪، الشعور بالانتماء للمجتمع 19٪ والتحفيز 18٪، والاستقلال الذاتي٪30 .

تعدّ القدرة على التدريس الفعال للطلبة المتنوعين ثقافياً ولغوياً من المواضيع الهامة، وقد أظهرت الأبحاث أن توفير خبرات تعليمية لمرشحي المعلمين من خلال التعلم الخدمي، يسهم بإعداد معلمي المستقبل بشكل أفضل، كما يعزز تطبيق العدالة الاجتماعية. وفي دراسة أجراها تينكلر وزملاؤه (Tinkler & al et 2019,) استهدفت فحص تصورات المعلمين المرشحين لتجربة التعلم الخدمي النقدي في دورة محو الأمية حيث قدموا دروسًا خصوصية فورية للشباب في سن المدرسة المتوسطة والثانوية، كما ركز دعم التدريس على المساعدة في الواجبات المنزلية وكذلك المساعدة في طلبات الكلية ومواد التقديم للوظيفة. وتكونت العينة من 18 مشاركا (ذكور وإناث) عملوا في ثلاث مراكز على مقربة من جامعة فيرمونت في بيرلنجتون لدعم متعلمي اللغة الإنجليزية، جمعت وحللت بياناتهم الخاصة بالدراسة باستخدام محافظ التفكير (ملفات البوتفوليو) والاستبيانات والمقابلات. أظهرت هذه الدراسة أن تجربة التعلم الخدمي غاية في الأهمية حيث (أ) طورت فهمًا لهويات المتعلمين ونقاط قوتهم ودوافعهم (ب) عززت ممارساتهم (ج) عززت فهمهم لأهمية المشاركة المجتمعية، والتي تساهم جميعها في تطبيق العدالة الاجتماعية. ونتيجة

لذلك أوصى الباحثون باستخدام تجربة التعلم الخدمي النقدي لأهميته في إثراء الفهم داخل المجتمعات، مما يسمح للأفراد بمعالجة القضايا لتعزيز العدالة الاجتماعية والإنصاف.

هدفت دراسة الحربي (2018) إلى التعرف على فاعلية التعلم الخدمي في إعداد الطالب المعلم بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت والكشف عن المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية، والكشف عن الفرق في فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم الطالب بكلية التربية الأساسية تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، السنة الدراسية). باستخدم استبانة تألفت من (21) فقرة موزعة على مجالين (فعالية التعلم الخدمي، معيقات فعالية التعلم الخدمي)، على عينة تألفت من (32) طلبة معلمين بكلية التربية الأساسية. وأشارت نتائج الدراسة أن درجة تقدير الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية جاءت بمستوى متوسط، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى (النوع، التخصص، السنة الدراسية) في كل من فاعلية التعلم الخدمي والمعوقات في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية.

ولقلة الدراسات المتعلقة بأثر التعلم الخدمي الأطفال في سن ما قبل المراهقة، خصّ سكوت وجراهام (Scott &Graham,2015) في دراسة تجريبية بتصميم (قبلي/ بعدي) استهدفا بها عينة، من طلبة الصف الأول والثاني والخامس، تكونت من (155) طالبا وطالبة، لفحص أثر التعلم الخدمي على التعاطف (العام والمعرفي والعاطفي)، والمشاركة المجتمعية (الربط بالمجتمع والوعي المدني والفعالية المدنية)، باستخدام برنامج تعلم خدمي تجريبي من خمس جلسات. وبتحليل البيانات باختبار t للعينات المزدوجة، أظهرت النتائج أثرا إيجابيا في كل من التعاطف والمشاركة المجتمعية. وكشفت التحليلات الإضافية عن تغيير كلي في التعاطف والمشاركة المجتمعية لجميع الصفوف، وبدرجة أعلى في التعاطف المعرفي لدى طلبة الصف الخامس، وبدرجة مرتفعة جدا في الفعالية المدنية في الصف الخامس فقط. مع توصية بإجراء المزيد من البحوث لدراسة تأثير برامج التعلم الخدمي في المدارس الأساسية للمرحلة (1-4) خاصة.

وهدفت هوو (ouH, 2010) في دراستها إلى تطوير أداة لقياس معتقدات وتصورات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتعلم الخدمي، عرفت بأداة الكشف إلكترونيا عن معتقدات هيئة التدريس المتعلقة بالتعلم الخدمي (Web-based Faculty Service-earning Beliefs InventoryL) (WFSLBI)، لتقييم آرائهم حول الفوائد على مستوى الصف الدراسي والمجتمع، والمعيقات المتوقعة على مستوى الصف الدراسي والمؤسسة، عند

تطبيق التعلم الخدمي في التدريس. وذلك من خلال استطلاع عبر الإنترنت استهدف عينة تكونت من (1200) عضو هيئة تدريس من كل كلية في جامعة بحثية كبرى في جنوب شرق الولايات المتحدة، استخدم أم لم يستخدم التعلم الخدمي، ولكنه على دراية وعلم به. وجاءت نتائج تحليلات إجابات (362) عضو من أعضاء هيئة التدريس، أن مستخدمي التعلم الخدمي من أعضاء هيئة التدريس قد أظهروا نسبة أعلى في إدراك الفوائد على مستوى الفصول الدراسية والمجتمع، بينما أظهر أعضاء هيئة التدريس، ممن لم يستخدموا التعلم الخدمي، نسبة أعلى في إدراك المعيقات على مستوى الفصل الدراسي، ونسبا واحدة من المجموعتين في إدراك المعيقات على مستوى المؤسسات. وأوصت بأهمية فهم معتقدات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بمنهجية التعلم الخدمي.

نظرا لإدراك أهمية قدرة الأنظمة المدرسية على التمييز بين أنواع أنشطة التعلم الخدمي، والحاجة إلى إطار تنموي أساسي للتعلم الخدمي في جميع مراحل التعليم المدرسي (رياض الأطفال –التعليم الثانوي)، أعدّ كلا من تيري وبوهينبرغر (Terry & ergerBohnenb, 2004) تصنيفا شاملا للتعلم الخدمي، على شكل نموذج يشمل (3) مستويات للتعلم الخدمي: خدمة المجتمع، واستكشاف المجتمع، والعمل المجتمعي. كما قاما بربطه بمراحل النمو المعرفي لبياجيه، وكذلك بمعايير برادلي ثلاثية العوامل لتقييم مستويات الانعكاس. وهو نموذج يعالج الاختلافات بين أنشطة تعلم الخدمة بناء على درجة أو مستوى مشاركة الطلاب، ومرحلة تطور الطالب، وخدمة المجتمع. مثل مقياس الحرارة ، فتعمل درجات التعلم الخدمي، على سلسلة متصلة بدلا من النقاط المحددة بشكل حاد. كما تم مناقشة شرحا لنوعين من الخدمة (المباشرة وغير المباشرة)، إضافة لآثار التعلم الخدمي المترتبة على التعليم والبحث والمجتمع.

وفي دراسة أجراها القحطاني (2002) على عينة من مشرفي ومعلمي التربية الوطنية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير في السعودية من العام الدراسي (2000/2001م)، أظهرت اتفاق العينة بنسبة 85% على أهمية استخدام طريقة التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية، كما أظهرت وجود بعض الصعوبات التي قد تحول دون استخدامه في بعض الجوانب التعليمية المتعلقة بالعبء التدريسي عند المعلمين وكثرة الموضوعات المراد تدريسها. إضافة للتأكيد على إمكانية تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي المقترحة ضمن منهج التربية الوطنية للمرحلة الثانوية، وبشكل خاص ذات الأهداف التطوعية والتطويرية حسب خطوات واستراتيجيات التعلم الخدمي التي أوصت بها الأدبيات التربوية. وقد استخدم القحطاني (2002) لجمع المعلومات استبانة مكونة من (3) أقسام كالتالي: قسم حول أهمية التعلم الخدمي في

تدريس التربية الوطنية، وقسم الصعوبات التي قد تحول دون استخدام التعلم الخدمي في التدريس، وقسم عبارة عن قائمة ببعض مشروعات التعلم الخدمي المقترح تنفيذها في منهج التربية الوطنية.

1.2.2.2. التعقيب على الدراسات المتعلقة بإدراك المعلمين للتعلم الخدمي:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية على أهمية المرحلة الأساسية (1-4)، وعلى دور المعلم الفعّال من أجل نجاح أي استراتيجية تدريس وتحقيق الأثر المرغوب منها، من خلال دراسة تصوراتهم ومعتقداتهم وإدراكهم لأهمية التعلم الخدمي وللصعوبات أو المعيقات التي تحول دون تطبيقه، ومن خلال دراسة الأثر الذي يحدثه التعلم الخدمي.
وقد اتفقت هذه الدراسة في اتباعها المنهج الوصفي مع جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة جارتلاند (Gartland,2021) ودراسة سكوت وجراهام (Scott &Graham,2015) اتبعتا المنهج التجريبي لدراسة أثر التعلم الخدمي على طلبة الصفوف الثالث، و(الأول والثاني والخامس). كما اتفقت مع جميع الدراسات كونها دراسة كمية ما عدا دراسة جارتلاند (Gartland,2021) النوعية التي استخدمت الملاحظة الميدانية.

وتشابهت هذه الدراسة في استهدافها المعلمين مع دراسة كل من إبراهيم (2020) التي استهدفت التعرف على كفايات المعلم اللازمة لتطبيق التعلم الخدمي، ودراسة تينكلر وآخرون (Tinkler & et al ,2019) تصورات المعلمين المرشحين لتجربة التعلم الخدمي وأثره على معلمي المستقبل، ودراسة الحربي(2018) لفاعلية التعلم الخدمي في إعداد الطالب المعلم للمرحلة الأساسية ومعوقات التي تحول دون فاعليته في إعداد المعلمين، ودراسة هوو (Hou, 2010) حول معتقدات وتصورات أعضاء هيئة التدريس حول أثر التعلم الخدمي ومعيقات استخدامه، ودراسة القحطاني (2002) لأهمية التعلم الخدمي وأثره والمعيقات التي تحول دون استخدامه وقائمة بمشاريع مقترحة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. واتفقت معهم كذلك باستخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وقد تميزت هذه الدراسة بالتعرف على مستوى إدراك المعلمين للتعلم الخدمي وهو ما تشابهت فيه إلى حد كبير مع دراسة هوو (Hou, 2010) مع اختلاف المرحلة التعليمية.

وقد استعانت الباحثة بهذه الدراسات في إعداد أداة الدراسة الخاصة بإدراك المعلمين، واتفقت معها في توصياتها بالاهتمام بالمرحلة الأساسية (1-4) وإجراء المزيد من الدراسات الخاصة بالتعلم الخدمي في هذه المرحلة من طلبة ومعلمين ومناهج وغيره. كما أثرتْ أيضا الإطار النظري وبخاصة دراسة تيري وبوهينبيرغير (Bohnenberger & Terry, 2004) التي قدمت نموذجا يساعد التربويين وواضعي المناهج والمعلمين في اختيار طبيعة النشاط الخدمي الملائم للمتعلم وفقا لمرحلته العمرية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يظهر لنا هذا الفصل وصفاً للطرق والإجراءات التي تمت فيها الدراسة، وقد تضمنت الآتي: تحديد منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، أدوات الدراسة (الاستبانة وأداة التحليل) التي استخدمت في جمع البيانات، التحقق من الصدق والثبات للأدوات، بيان إجراءات الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية، وفيما يلي التفصيل.

1.3 منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لموضوع الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

احتوت الدراسة على مجتمعين هما:

أولاً: جميع كتب صفوف المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) للعام الدراسي 2022/2021م، وعددها (22) كتاب، يضم كل كتاب مادة دراسية على جزأين (أول وثاني)، وتشمل المواد الدراسية التالية: لغتنا الجميلة (1-4)، الرياضيات (1-4)، اللغة الإنجليزية (1-4)، التربية الإسلامية (1-4)، تربية وطنية وحياتية (1-2)، العلوم والحياة (3-4)، تنشئة وطنية واجتماعية (3-4).

ثانيا: جميع معلمي المرحلة الأساسية (1–4) في جميع المدارس التابعة لمديرية التربة والتعليم ضواحي القدس من الفصل الدراسي الثاني 2022/2021م، والبالغ عددهم (750) معلما ومعلمة، وذلك وفقا لإحصائيات قسم الإحصاء والتخطيط في مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس.

3.3 عينة الدراسة

تكونت العينة لمجتمعيّ الدراسة كالآتي:

عينة المجتمع الأول: تكونت من (14) كتاب، ويوضح الجدول (1.3) الكتب الخاصة بالمباحث الدراسية ضمن عينة الدراسة.

جدول (1.3): المباحث الدراسية ضمن عينة الدراسة

المبحث الدراسي	الصف	عدد الكتب	الأجزاء لكل مبحث	مجموع الكتب
لغتنا الجميلة	الأول – الرابع الأساسي	4	جزء أول + جزء ثاني	(14)* كتاب
الرياضيات	الأول – الرابع الأساسي	4		
التربية الوطنية والحياتية	الأول – الثاني الأساسي	2		
التنشئة الوطنية والاجتماعية	الثالث– الرابع الأساسي	2		
العلوم والحياة	الثالث– الرابع الأساسي	2		

* تم توثيق جميع الكتب الدراسية عينة الدراسة وفقا للطبعة المستخدمة وسنة الإصدار ضمن قائمة المراجع.

عينة المجتمع الثاني: اختيرت بطريقة عشوائية وبلغت (130) معلم/ة من مجتمع الدراسة البالغ (750) معلم/ة، وبنسبة (17.3%) وهي النسبة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها بعد توزيع أداة الدراسة الكترونيا على جميع مجتمع الدراسة. والجدول (2.3) يبين أعداد وتوزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة ونسبهم.

جدول (2.3): أعداد ونسب أفراد مجتمع وعينة الدراسة

معلمي المرحلة الأساسية (1–4) في مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس

الجنس	العدد الكلي لأفراد للمجتمع	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
	750	130	%17.3
ذكور	58	8	%6.2
إناث	692	122	%93.8

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على متغيرات تابعة ومستقلة لمجتمعي الدراسة موضحة في الشكل (1.3).

شكل (1.3): المتغيرات التابعة والمستقلة لمجتمعي الدراسة

كما يوضح الجدول (3.3) توزيع أفراد عينة مجتمع الدراسة الخاص بالمعلمين، ويظهر الجدول نسب متدنية لبعض مستويات متغيرات الدراسة (الجنس، مؤهل علمي)، مما تعذر على الباحثة دراستها.

جدول (3.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس*	ذكر	8	%6.2
	أنثى	122	%93.8
المؤهل تربوي	نعم	90	%69.2
	لا	40	%30.8
الدرجة العلمية**	دبلوم	10	%7.7
	بكالوريوس	113	%86.9

	ماجستير فأكثر	7	%5.4
الدورات التدريبية التي تلقيتها	لم أتلق	26	%20.0
	أقل من 3 دورات	42	%32.3
	3 دورات فأكثر	62	%47.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	43	%33.1
	من 5–10 سنوات	41	%31.5
	أكثر من 10 سنوات	46	%35.4

* تم إلغاء اثرها من الدراسة لتدني النسب

** تم إلغاء اثرها من الدراسة لتدني النسب

5.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أدوات الدراسة، وفيما يأتي وصف لكل منها:

1.5.3 أداة التحليل:

لتحديد أنشطة التعلم الخدمي التي ينبغي توافرها في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، طورت الباحثة أداة تحليل تكونت من قائمة بأنشطة التعلم الخدمي التي تتناسب وطبيعة المرحلة الأساسية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والبحث في الدراسات السابقة ومن هذه المراجع:
ما توضحه وثيقة الإطار العام لتطوير المناهج الفلسطينية من معايير وغايات وأهداف لمنهاج المرحلة الأساسية (1–4) (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016)، ومرجع ستيوارت الذي يضم مجموعة من مشاريع التعلم الخدمي للمراحل من رياض الأطفال وحتى الثانوي (Stewart, 2000)، ووويد (Wade, 2000)، ومرجع بابكوك الذي يضم أمثلة على أنشطة التعلم الخدمي وكيفية ربطها بالمنهاج لجميع مراحل التعليم المدرسي ولعدد من المباحث الدراسية وتحقيقها التكامل (Babcock, 2000)، وما طرحته واين ويستلاند للمدارس المجتمعيةWWCS Wayne-Westland Community School من أمثلة على أنشطة تعلم خدمي ضمن مجموعات مختلفة من المجالات (Wayne-Westland Community Schools, 2006). بالإضافة إلى دراسات تناولت تضمين أنشطة التعلم الخدمي في الكتب المدرسية كدراسة خضر (2012)، والفرسان والشرمان (2017). وقد تكونت القائمة من (48) نشاطا خدميا موزعا على (7) مجالات موضحة في ملحق (1).

2.5.3 صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، بعرضها بصورتها الأولية (ملحق 2) على مجموعة من المحكمين (ملحق 3) من ذوي الاختصاص والخبرة، وطلب منهم إبداء آرائهم بالقائمة ومجالات الأنشطة من حيث: شموليتها لأنشطة التعلم الخدمي اللازم تضمينها في محتويات كتب المرحلة الأساسية (1-4)، ومدى ملاءمتها لطلبة هذه المرحلة، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية للأداة، وحذف أو إضافة أي معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الأداة بصورتها النهائية، مكونة من (58) نشاطا خدميا موزعا على (7) مجالات هي: المجال الصحي، المجال البيئي، مجال دعم التعليم، المجال الاجتماعي، المجال الثقافي الوطني، المجال الاقتصادي، مجال حقوق الإنسان (ملحق 1).

3.5.3 ثبات التحليل:

وللتأكد من ثبات التحليل طبقت الباحثة: التحليل البين شخصي، بتقديم الأداة وعينة مختارة من كتب المرحلة الأساسية (1-4) عينة الدراسة إلى محلل من ذوي الخبرة وطلب إليها تحليل العينة بعد توضيح الطريقة المتبعة في التحليل. والتحليل الضمن شخصي، حيث أعادت الباحثة تحليل العينة المختارة لفحص الثبات مع وجود فاصل زمني بين التحليل الأول والثاني. كما وتحققت الباحثة من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي لحساب نسبة الثبات للتحليلين البين شخصي والضمن شخصي كالآتي:

معامل الاتفاق = 2*عدد الفئات المتفق عليها بين التحليل الأول والثاني/مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل

معامل الاتفاق الضمن شخصي= 2* 96/43 = 89.58%

معامل الاتفاق البين شخصي =2* 96/41 = 85.42%

وهذه النسب أكبر من 85% أي تحقق الثبات.

4.5.3 إجراءات التحليل:

– تحديد الهدف: الكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين.

– تحديد فئات التحليل: أنشطة التعلم الخدمي في أداة الدراسة.

– تحديد عينة التحليل: كتب المرحلة الأساسية (1–4).

– تحديد وحدة التحليل: الفكرة الرئيسية من المحتوى التي قد تظهر في جملة أو فقرة أو عدة فقرات.

– قراءة الكتاب كاملا قراءة متأنية ودقيقة، بما في ذلك الأهداف والأسئلة والتقويم ما عدا قائمة محتويات الكتاب.

– تقسيم الدروس إلى أفكار قد تشتمل الصفحة الواحدة على عدة أفكار، أو الفكرة الواحدة في صفحتين أو عدة صفحات، وذلك نظرا لطبيعة طلبة المرحلة وكتبهم.

– تسجيل (//) في المكان المخصص في أداة التحليل لرصد عدد مرات ورود النشاط الخدمي في المحتوى.

– تم اعتماد معيار دراسة الفرسان والشرمان (الفرسان والشرمان، 2017) في تفسير نتائج الدراسة، وذلك بعد حساب تكرارات أنشطة التعلم الخدمي، ونسبها المئوية في كل فئة من فئات التحليل، وتم اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير نتائج الدراسة:

الدرجة	المدى للنسبة المئوية لمتوسط عدد تكرارات فئات التحليل في كل الكتب
عالية جدا	80% فأعلى
عالية	70% – 79.9%
متوسطة	60% – 69.6%
منخفضة	50% – 59.9%
منخفضة جدا	أقل من 50%

5.5.3 استبانة لقياس الإدراك:

بنت الباحثة استبانة للكشف عن مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي، بعد اطلاعها على عدد من المراجع والدراسات الخاصة بالتعلم الخدمي منها:

دراسة بوزيد وحمودي (Bouzid & ammHoudi, 2019)، ومرجع دليل استخدام التعلم الخدمي للمجلس القومي للقيادة الشبابية (National Youth Leadership Council, 2021)، وكاي (Kaye, 2010)، ودراسة

شومر وآخرون (Shumer & et al, 2000) حيث قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية مكونة من قسمين؛ القسم الأول يحتوي على بيانات شخصية بالمستجيب تتعلق بمتغيرات الرسالة، والقسم الثاني يحتوي على (38) فقرة جميعها فقرات إيجابية ما عدا الفقرة (22) والفقرة (26) يجيب عليها المستجيب وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة/ أوافق/ محايد/ لا أوافق/ لا أوافق بشدة) (ملحق 2).

5.5.3 صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق 3)، بتوزيع الاستبانة على عدد من المحكمين عبر الرسائل الإلكترونية والتسليم باليد، وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة. ووفق هذه الملاحظات تم تعديل صياغة بعض الفقرات وإضافة وحذف فقرات أخرى إلى أن أخرجت بصورتها النهائية مكونة من (54) فقرة جميعها فقرات إيجابية ما عدا الفقرة (23) (ملحق 4).

وتحققت الباحثة من الاتساق الداخلي لفقراتها، بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، مما يدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، ويظهر ذلك في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.686**	0.000	19	0.775**	0.007	37	0.826**	0.000
2	0.793**	0.000	20	0.820**	0.000	38	0.823**	0.000
3	0.697**	0.000	21	0.804**	0.000	39	0.846**	0.000
4	0.749**	0.000	22	0.744**	0.000	40	0.861**	0.000
5	0.729**	0.000	23	0.699**	0.000	41	0.852**	0.000
6	0.741**	0.000	24	0.859**	0.000	42	0.845**	0.000
7	0.776**	0.000	25	0.832**	0.000	43	0.724**	0.000
8	0.739**	0.000	26	0.808**	0.000	44	0.737**	0.000

9	0.817**	0.000	27	0.829**	0.000	45	0.803**	0.000
10	0.734**	0.000	28	0.841**	0.000	46	0.793**	0.000
11	0.701**	0.000	29	0.827**	0.000	47	0.784**	0.000
12	0.815**	0.000	30	0.872**	0.000	48	0.809**	0.000
13	0.791**	0.000	31	0.829**	0.000	49	0.831**	0.000
14	0.846**	0.000	32	0.804**	0.000	50	0.807**	0.000
15	0.800**	0.000	33	0.869**	0.000	51	0.785**	0.000
16	0.842**	0.000	34	0.869**	0.000	52	0.834**	0.000
17	0.791**	0.000	35	0.832**	0.000	53	0.861**	0.000
18	0.826**	0.000	36	0.882**	0.000	54	0.867**	0.000

** دالة إحصائيا عند 0.001

* دالة إحصائيا عند 0.050

6.5.3 ثبات الاستبانة:

تحققت الباحثة من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لفقرات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي (0.988)، وهي تشير إلى تمتع الاستبانة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

6.3 إجراءات الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة وفقا للإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- إعداد أداتي الدراسة: أداة تحليل للكشف عن أنشطة التعلم الخدمي، واستبانة لقياس إدراك المعلمين له.
- التحقق من صدق الأداتين عبر عرضها على المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة.
- تحديد الكتب المراد تحليلها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى مديرية الربية والتعليم في ضواحي القدس (ملحق 5).

- الحصول على موافقة من مديرية التربية والتعليم في ضواحي القدس ملحق (6).
- إعداد استبانة إلكترونيا وتوزيعها من قبل مدير البحث والتطوير في المديرية، على جميع مدارس المرحلة الأساسية (1-4) التابعة لمديرية التربية والتعليم في ضواحي القدس، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2022/2021).
- تحليل الكتب عينة الدراسة وفقا للمحاور التي اشتمل عليها إطار التحليل المحكم.
- قيام محلل من ذوي الخبرة بتحليل كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني والذي حلله الباحث للتحقق من ثبات التحليل "البين شخصي".
- أعادت الباحثة التحليل مرة أخرى بعد حوالي شهر من التحليل الأول للتحقق من ثبات التحليل "الضمن شخصي".
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا لاستخراج النتائج وتفسيرها.

7.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات بواسطة أداتي الدراسة، من تكرارات لأنشطة التعلم الخدمي، وبيانات تم ترميزها بعد جمع الاستبانات الصالحة للتحليل. تم تحليل البيانات وأجريت المعالجة الإحصائية المناسبة وفقا لأسئلة الدراسة وطبيعة البيانات، بالاعتماد على الإحصاء الوصفي والاستدلالي لفحص ثبات الأدوات وصحة الفرضيات كالتالي:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معادلة هولستي لحساب معامل الثبات في ثبات التحليل.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاستبانة.
- معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية لحساب مستوى أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب إدراك المعلمين لأنشطة التعلم الخدمي.
- اختبار ت للعينات المستقلة (Indep. T-test) لفحص فرضية اختلاف إدراك المعلمين لأنشطة التعلم الخدمي باختلاف الجنس (الفرضية الأولى).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص فرضيتي اختلاف إدراك المعلمين لأنشطة التعلم الخدمي باختلاف التخصص الأكاديمي واختلاف عدد سنوات الخبرة (الثانية والثالثة).
- واختبار (ت) (T -test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (ckage For SociaStatistical Pal Sciences).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة مرتبة حسب الأسئلة وفرضياتها، التي توصلت إليها الباحثة بعد تنفيذ إجراءاتها وجمع البيانات وتحليلها، وذلك في محاولة للكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين ومستوى إدراك المعلمين له.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل نشاط من أنشطة التعلم الخدمي في كل كتاب من كتب العينة، وتظهر هذه التكرارات والنسب المئوية لجميع الكتب عينة الدراسة في الجدول في ملحق (6)، كما يظهر الجدول (1.4) أنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته ومجموع تكرارات النشاط في كتب المرحلة الأساسية (1–4)، ونسبته على كل الأداة.

جدول 1.4-أ : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين.

المجال	الرقم	أنشطة التعلم الخدمي	مجموع تكرارات النشاط	النسبة	رتبة النشاط على الأداة
الأول: الصحي	.1	التوعية حول الأمراض السارية التي تهدد المجتمع وسبل الوقاية منها.	1	%0.2	18
	.2	تنظيم حملة تدعو إلى مقصف مدرسي يلتزم بمعايير التغذية الصحية.	0	%0.0	
	.3	تنظيم مسارات (مناطق مخصصة للسير) دورية في الطبيعة للطلبة وأسرهم.	0	%0.0	
	.4	التوعية حول مخاطر الإدمان بأشكاله.	0	%0.0	
	.5	تنظيم حملة توعية تدعو إلى تقنين (سن قوانين للشراء والاستخدام) استخدام الأطفال للأجهزة التكنولوجية.	0	%0.0	
	.6	المشاركة في توعية المجتمع بعلاقة صحة الإنسان بالغذاء	2	%0.5	17
	.7	المشاركة في إعداد وطهي وجبات صحية، وتقديمها لأفراد المجتمع من طلبة مدارس أو بيئات فقيرة.	4	%1.0	15
	8	المشاركة في أنشطة تشجع على نمط حياة صحي (غذاء، رياضة، عناية ونظافة).	33	%8.0	4
مجموع المجال			40	9.8%	

جدول 1.4-ب : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين.

المجال	الرقم	أنشطة التعلم الخدمي	مجموع تكرارات النشاط	النسبة	الرتبة على الأداة
ثانيا: البيئي	.9	تثقيف المجتمع حول الاستدامة البيئية ودعمها.	2	%0.5	17
	.10	إقامة مشاريع لإعادة التدوير والدعوة إلى تقليل الاستخدام.	58	%14.1	1
	11	الدعوة للرفق بالحيوان ودعم ملاجئ الحيوانات والعناية بها.	12	%2.9	9
	12	المشاركة في أنشطة للمحافظة على جمال الأماكن الطبيعية والبرية، من خلال حملات تنظيف للأنهار والبرك والغابات والطرق والحدائق العامة، أو إنشاء الحدائق والمتنزهات البرية والعناية بها.	11	%2.7	10
	13	تشجير الأرض بإقامة حملات لغرس الأشجار ودورات تعليمية عن بناء الحدائق على الأسطح والأفنية وغيرها.	2	%0.5	17
	14	إجراء البحوث التي تعنى بمشكلات بيئية محلية وعالمية.	12	%2.9	9
	15	الاحتفال بيوم الأرض العالمي من خلال فعاليات تثقيفية وتطوعية كنشرات تلوث البيئة وأثرها على الحياة على الأرض ومجلات الحائط والأفلام والعروض المسرحية وتنظيف الشوارع وغيرها.	13	%3.2	8
مجموع المجال			110	%26.8	
ثالثا: حقوق الإنسان	16	المشاركة في أنشطة لدعم حقوق الاختلاف والتنوع ضمن معايير ثقافة المجتمع.	3	%0.7	16
	17	تصميم العروض المسرحية والنشرات والأفلام لتوعية المجتمع بالعنف وأشكاله وأساليبه والحق في رفضه.	4	%1.0	15
	18	تنظيم أنشطة لتوعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم الوطنية.	14	%3.4	7
	19	توعية وتثقيف المجتمع بحقوق الطفل.	2	%0.5	17
	20	جمع التبرعات وتقديم المساعدات للمعرضين للكوارث والحروب في الوطن والعالم.	0	%0.0	
	.21	إقامة ماراثونات لتسليط الضوء على حق أو قضية تشغل المجتمع والعالم، كدعم ذوي الإعاقة أو رفض العنف ..الخ.	5	%1.2	14
	.22	تنظيم أنشطة لتوعية المجتمع وتشجيعه على المشاركة في الانتخابات.	1	%0.2	18
مجموع المجال			29	%17.	

جدول 1.4-ج : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين.

المجال	الرقم	أنشطة التعلم الخدمي	مجموع التكرارات	النسبة	الرتبة على الأداة
رابعا: دعم التعليم	.23	تشجيع المشاركة في أنشطة تدعم المطالعة والقراءة.	32	7.8%	5
	.24	الدعوة للمشاركة في الأنشطة البحثية في البيئة المحلية.	26	%6.3	6
	.25	تقديم الدعم والمساعدة بأشكالها (أكاديمي/معنوي/مادي ..الخ) لأقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة أو الأصغر سنا أو من يعانون من مشكلات.	50	%12.2	2
	.26	الدعوة للمشاركة في إقامة بيئة تعليمية خارجية فعالة.	5	%1.2	14
	.27	المشاركة في تنظيم لجان "الصداقة والسلام" تشارك في حل النزاعات والمشكلات بين أقرانهم في المدرسة وخارجها، بعد تعلم مهارات التواصل والوساطة.	3	%0.7	16
	.28	المشاركة في حملات لمحو الأمية الإلكترونية أو التكنولوجية.	0	0%	
مجموع المجال			116	%28	
خامسا: وطني/ ثقافي	.29	المشاركة في تدوين تراث الوطن وتاريخه المروي على ألسنة كبار السن.	4	%1.0	15
	.30	المشاركة في مواسم القطاف السنوية وجني المحاصيل الزراعية في المجتمع، وما يرافقها من أنشطة وأهازيج تراثية.	2	%0.5	17
	.31	المشاركة في المناسبات الوطنية والدينية.	5	%1.2	14
	.32	التوعية بدور حماة الوطن والمجتمع والمدافعين عن الحقوق والحرية من جنود وأفراد شرطة وأمن وأسرى وشهداء.	7	%1.7	12
	.33	المساهمة في المحافظة على الموارد الطبيعية والمرافق والممتلكات العامة في المجتمع.	11	%2.7	10
	.34	إجراء البحوث لإيجاد حلول للمشاكل والقضايا المستجدة في المجتمع.	3	%0.7	16
	.35	توعية المجتمع بالقضايا الوطنية والمجتمعية عبر عقد الندوات ومناقشتها.	14	%3.4	7
	.36	المساهمة في الحفاظ على الموروث الثقافي والاجتماعي.	34	%8.3	3
مجموع المجال			80	%19.5	

جدول 1.4–د : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين.

المجال	الرقم	أنشطة التعلم الخدمي	مجموع التكرارات	النسبة	الرتبة على الأداة
سادسا: الاجتماعي	.37	التطوع في الجمعيات الخيرية والمؤسسات المجتمعية، كدور المسنين والأيتام.	1	%0.2	18
	.38	تنظيم حملات لتوعية الأفراد حول الشبكة العنكبوتية وكيفية الاستفادة منها واستخدامها والمخاطر وأساليب الحماية ..الخ.	2	%0.5	17
	.39	تنظيم حملات لتوعية الأسر بالتحديات العصرية التي تواجه الأبناء.	0	%0.0	
	.40	المشاركة في برامج تأهيل الأحداث في مراكز الإصلاح	0	%0.0	
	.41	زيارة مؤسسات العناية بالمرضى والمسنين والأيتام والمشردين	0	%0.0	
	.42	إقامة المخيمات والأندية والفعاليات الشبابية لتنمية مهاراتهم واستغلال الطاقات الشابة في خدمة المجتمع.	6	%1.5	13
	.43	المشاركة في تنظيم حركة لمرور والتوعية بقوانينها.	2	%0.5	17
مجموع المجال			11	%2.7	
سابعا: الاقتصادي	.44	التوعية حول ترشيد استهلاك المياه والكهرباء والطاقة.	7	%1.7	12
	.45	إقامة بازارات ومشاريع يعود ريعها لدعم الجمعيات الخيرية ومراكز المسنين والإيواء.	0	%0.0	
	.46	المشاركة في طرح أفكار لمشاريع وإنتاج سلع لدعم الاقتصاد وتقليل البطالة.	3	%0.7	16
	47	البحث والمشاركة في طرح حلول للقضايا والمشكلات	8	%2.0	11
	48	المشاركة في حملة دعائية لدعم الاقتصاد الوطني (سياحة، صناعة، تجارة، زراعة).	6	%1.5	13
مجموع المجال			24	%5.9	
المجموع الكلي			410	%100	

يظهر الجدول (1.4) أن مجموع تكرارات أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين ، قد بلغت (410) تكرارا موزعة على (7) مجالات بواقع (48) مشروعا خدميا لكل مادة دراسية في كل صف، وقد ورد (154) مشروعا خدميا من مجموع الأنشطة الخدمية لجميع الكتب (14 كتاب)، وبنسبة مئوية منخفضة جدا بلغت (22.91%).

كما أظهر الجدول (1.4) أن عدد الأنشطة الخدمية المتضمنة من الأداة (38) نشاطا خدميا من أصل (48) نشاطا أي (10) أنشطة غير متضمنة بتكرار (0) لجميع الكتب، كما ظهر أن التكرارات قد تركزت ضمن الأنشطة (10/ 25/ 36/ 8/ 23/ 24) أي (6) أنشطة من (38) نشاطا، حيث بلغ مجموع تكراراتها (233)، وقد جاء ترتيب الأنشطة الخدمية وفقا لعدد تكراراتها ونسبها المئوية على الأداة ككل، كالتالي:

– احتل الرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ (58) وبنسبة مئوية (14.1%) النشاط (10) من المجال البيئي: "إقامة مشاريع لإعادة التدوير والدعوة إلى تقليل الاستخدام".

– الرتبة الثانية بتكرار (50) وبنسبة مئوية (12.2%) النشاط (25) من المجال دعم التعليم: "تقديم الدعم والمساعدة بأشكالها (أكاديمي/معنوي/مادي ..الخ) لأقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة أو الأصغر سنا أو من يعانون من مشكلات".

– الرتبة الثالثة بتكرار (34) وبنسبة مئوية (8.3%) النشاط (36) من المجال الوطني الثقافي: "المساهمة في الحفاظ على الموروث الثقافي والاجتماعي".

– الرتبة الرابعة بتكرار (33) وبنسبة مئوية (8%) النشاط (8) من المجال الصحي: "المساهمة في المحافظة على الموارد الطبيعية والمرافق والممتلكات العامة في المجتمع".

– الرتبة الخامسة بتكرار (32) وبنسبة مئوية (7.8%) النشاط (23) من المجال دعم التعليم: "تشجيع المشاركة في أنشطة تدعم المطالعة والقراءة".

– الرتبة السادسة بتكرار (26) وبنسبة مئوية (6.3%) النشاط (24) من المجال دعم التعليم: "الدعوة للمشاركة في الأنشطة البحثية في البيئة المحيطة"

– الرتبة السابعة بتكرار (14) وبنسبة مئوية (3.4%) النشاط (18) + (35) من المجال حقوق الإنسان:" تنظيم أنشطة لتوعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم الوطنية" + من المجال الوطني الثقافي:" توعية المجتمع بالقضايا الوطنية والمجتمعية عبر عقد الندوات ومناقشتها".

– الرتبة الثامنة بتكرار (13) وبنسبة مئوية (3.2%) النشاط (15) من المجال البيئي: " الاحتفال بيوم الأرض العالمي من خلال فعاليات تثقيفية وتطوعية كنشرات تلوث البيئة وأثرها على الحياة على الأرض ومجلات الحائط والأفلام والعروض المسرحية وتنظيف الشوارع وغيرها".

– الرتبة التاسعة بتكرار (12) وبنسبة مئوية (2.9%) النشاط (11) + (14) من المجال البيئي: " الدعوة للرفق بالحيوان ودعم ملاجئ الحيوانات والعناية بها" + " إجراء البحوث التي تعنى بمشكلات بيئية محلية وعالمية".

– الرتبة العاشرة بتكرار (11) وبنسبة مئوية (2.7%) النشاط (12) + (33) من المجال البيئي:" المشاركة في أنشطة للمحافظة على جمال الأماكن الطبيعية والبرية، من خلال حملات تنظيف للأنهار والبرك والغابات والطرق والحدائق العامة، أو إنشاء الحدائق والمتنزهات البرية والعناية بها" + من المجال الوطني الثقافي:" المساهمة في المحافظة على الموارد الطبيعية والمرافق والممتلكات العامة في المجتمع".
– الرتبة الحادية عشر بتكرار (8) وبنسبة مئوية (2%) النشاط (47) من المجال الاقتصادي: " البحث والمشاركة في طرح حلول للقضايا والمشكلات".
– الرتبة الثانية عشر بتكرار (7) وبنسبة مئوية (1.7%) النشاط (32) + (44) من المجال الوطني/الثقافي: " التوعية بدور حماة الوطن والمجتمع والمدافعين عن الحقوق والحرية من جنود وأفراد شرطة وأمن وأسرى وشهداء" + من المجال الاقتصادي: "التوعية حول ترشيد استهلاك المياه والكهرباء والطاقة".

– الرتبة الثالثة عشر بتكرار (6) وبنسبة مئوية (1.5%) النشاط (42) + (48) من المجال الاجتماعي: " إقامة المخيمات والأندية والفعاليات الشبابية لتنمية مهاراتهم واستغلال الطاقات الشابة في خدمة المجتمع" + من المجال الاقتصادي: " المشاركة في حملة دعائية لدعم الاقتصاد الوطني (سياحة، صناعة، تجارة، زراعة)"

– الرتبة الرابعة عشر بتكرار (5) وبنسبة مئوية (1.2%) النشاط (21) + (26) + (31) من مجال حقوق الإنسان: " إقامة ماراثونات لتسليط الضوء على حق أو قضية تشغل المجتمع والعالم، كدعم ذوي الإعاقة أو رفض العنف ..الخ" + من مجال دعم التعليم: " الدعوة للمشاركة في إقامة بيئة تعليمية خارجية فعالة" + من المجال الوطني/الثقافي: " المشاركة في المناسبات الوطنية والدينية".

– الرتبة الخامسة عشر بتكرار (4) وبنسبة مئوية (1%) النشاط (7) + (9) + (17) +(29) من المجال الصحي: "المشاركة في إعداد وطهي وجبات صحية، وتقديمها لأفراد المجتمع من طلبة مدارس أو بيئات فقيرة" + من المجال البيئي:" تثقيف المجتمع حول الاستدامة البيئية ودعمها" + مجال حقوق الإنسان:" تصميم العروض المسرحية والنشرات والأفلام لتوعية المجتمع بالعنف وأشكاله وأساليبه والحق في رفضه" + من المجال الوطني/الثقافي:" المشاركة في تدوين تراث الوطن وتاريخه المروي على ألسنة كبار السن".

– الرتبة السادسة عشر بتكرار (3) وبنسبة مئوية (0.7%) النشاط (16) +(27) +(34) + (46) من مجال حقوق الإنسان: "المشاركة في أنشطة لدعم حقوق الاختلاف والتنوع ضمن معايير ثقافة المجتمع" + من مجال دعم التعليم: " المشاركة في تنظيم لجان "الصداقة والسلام" تشارك في حل النزاعات والمشكلات بين أقرانهم في المدرسة وخارجها، بعد تعلم مهارات التواصل والوساطة" + من المجال الوطني/الثقافي:" إجراء البحوث لإيجاد حلول للمشاكل والقضايا المستجدة في المجتمع" + من المجال الاقتصادي:" المشاركة في طرح أفكار لمشاريع وإنتاج سلع لدعم الاقتصاد وتقليل البطالة".

– الرتبة السابعة عشر بتكرار (2) وبنسبة مئوية (0.5%) النشاط (6) + (13) + (19) + (30) + (38) + (43) من المجال الصحي : "المشاركة في توعية المجتمع بعلاقة صحة الإنسان بالغذاء" + من المجال البيئي :" تشجير الأرض بإقامة حملات لغرس الأشجار ودورات تعليمية عن بناء الحدائق على الأسطح والأفنية وغيرها" + من مجال حقوق الإنسان:" توعية وتثقيف المجتمع بحقوق الطفل" + من المجال الوطني/الثقافي:" المشاركة في مواسم القطاف السنوية وجني المحاصيل الزراعية في المجتمع، وما يرافقها من أنشطة وأهازيج تراثية" + من المجال الاجتماعي:" تنظيم حملات لتوعية الأفراد حول الشبكة العنكبوتية وكيفية الاستفادة منها واستخدامها والمخاطر وأساليب الحماية ..الخ" + "المشاركة في تنظيم حركة لمرور والتوعية بقوانينها".

– الرتبة الثامنة عشر بتكرار (1) وبنسبة مئوية (0.2%) النشاط (1) + (22) + (37) من المجال الصحي:" التوعية حول الأمراض السارية التي تهدد المجتمع وسبل الوقاية منها" + من مجال حقوق الإنسان:" تنظيم أنشطة لتوعية المجتمع وتشجيعه على المشاركة في الانتخابات" + من المجال الاجتماعي:" التطوع في الجمعيات الخيرية والمؤسسات المجتمعية، كدور المسنين والأيتام".

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: كيف توزعت أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين على مجالات التعلم الخدمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب مجموع التكرارات لكل مجال من مجالات التعلم الخدمي السبعة، في كل مادة دراسية، وحساب مجموع التكرارات والنسبة المئوية للمجال في جميع الكتب. وتظهر هذه التكرارات والنسب المئوية لمجالات التعلم الخدمي في الجدول (2.4).

جدول 2.4 : مجموع التكرارات لأنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) عينة الدراسة في كل مجال من مجالات التعلم الخدمي السبعة، ومجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات مجتمعة.

المجال	الصحي	البيئي	حقوق الإنسان	دعم التعليم	وطني/ ثقافي	الاجتماعي	الاقتصادي
الكتاب	تكرار	تكرار	تكرار	تكرار	تكرار	تكرار	تكرار
لغتنا الجميلة للصف الأول	0	0	0	0	1	0	1
الرياضيات للصف الأول	0	0	0	10	0	0	0
التربية الوطنية والحياتية للصف الأول	5	11	3	6	12	1	1
لغتنا العربية للصف الثاني	1	0	3	1	6	2	2
الرياضيات للصف الثاني	0	1	1	11	0	0	0
التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني	1	9	1	7	10	0	7
لغتنا العربية للصف الثالث	0	7	2	2	7	4	0
الرياضيات للصف الثالث	0	0	0	11	1	0	3
التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث	9	10	7	7	13	4	1
العلوم والحياة للصف الثالث	1	17	0	22	2	0	1
لغتنا العربية للصف الرابع	3	18	2	15	5	0	3
الرياضيات للصف الرابع	0	0	1	4	3	0	1
التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع	17	19	7	5	15	0	1
العلوم والحياة للصف الرابع	3	18	2	15	5	0	3

المجموع	40	110	29	116	80	11	24	410
نسبة المجال من الكتب مجتمعة	9.8 %	26.8 %	7.1 %	28.3 %	19.5 %	2.7 %	5.9 %	100.0 %

يظهر لنا من خلال الجدول (2.4) قيما متفاوتة لمجموع التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات التعلم الخدمي السبعة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) مجتمعة، كما يظهر الجدول (2.4) أيضا مجالات التعلم الخدمي ومجموع تكرارات الأنشطة لكل مجال في كل كتاب من كتب العينة، ومنه نلاحظ أن القيم قد تباينت ضمن كل مجال وفقا لكتاب المادة الدراسية والصف الدراسي، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

– احتل مجال دعم التعليم الرتبة الأولى بمجموع تكرارات بلغ (116) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (28.3%). وكان توزيع التكرارات لكل كتاب كالآتي: الرتبة الأولى بتكرار (22) كتاب العلوم والحياة للصف الثالث، ثم الرتبة الثانية بتكرار (15) تساوى كتابا لغتنا الجميلة والعلوم والحياة للصف الرابع، ثم الرتبة الثالثة والرابعة بتكرار (11)/ (10) تساوى كتابا الرياضيات للصفين الثاني والثالث/ ثم للصف الأول، ثم في المرتبة الخامسة/ السادسة/ السابعة بتكرار (7)/ (6)/ (5)/ (4) الكتب مرتبة: تساوى كتابا التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني والتنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث/ التربية الوطنية والحياتية للصف الأول/ التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع/ الرياضيات للصف الرابع. ثم في المرتبة الثامنة والتاسعة بتكرار (2)/ (1) كتابا لغتنا الجميلة للصف الثالث/ والصف الثاني بالترتيب، ثم كتاب لغتنا الجميلة للصف الأول بتكرار (0).

– المجال البيئي في الرتبة الثانية، حيث بلغت تكراراته (110)، وبنسبة مئوية (26.8%). وكان توزيع التكرارات لكل كتاب كالآتي: الرتبة الأولى بتكرار (19) كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع، ثم الرتبة الثانية بتكرار (18) تساوى كتابا الصف الرابع لغتنا الجميلة والعلوم والحياة، ثم الرتبة الثالثة بتكرار (17) كتاب العلوم والحياة للصف الثالث، ثم الرتبتين الرابعة والخامسة والسادسة بتكرار (11)/ (10)/ (9) الكتب مرتبة: التربية الوطنية والحياتية للصف الأول/ التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث/ التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني، ثم المرتبة السابعة بتكرار (7) كتاب لغتنا الجميلة للصف الثالث، ثم المرتبة الثامنة بتكرار (1) كتاب الرياضيات للصف الثاني، وما تبقى من الكتب حصلت على (0) تكرار وعددها (5) كتب.

– المجال الوطني الثقافي في الرتبة الثالثة بمقدار (80) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (19.5%). وقد توزعت هذه التكرارات على الكتب على النحو التالي: احتل كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع الرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ (15)، ثم الرتبة الثانية كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث بتكرار بلغ (13)، ثم في الرتبة الثالثة كتاب التربية الوطنية والحياتية بتكرار بلغ (12)، ثم في الرتبة الرابعة كتاب التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني بتكرار (10)، ثم الرتبة الخامسة بتكرار (7) كتاب لغتنا الجميلة للصف الثالث، ثم الرتبة السادسة بتكرار (6) كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني، ثم في الرتبة السابعة بتكرار (5) تساوى كتابي لغتنا الجميلة وكتاب العلوم والحياة للصف الرابع، وفي الرتبة الثامنة بتكرار (3) كتاب الرضيات للصف الرابع، ثم في الرتبة التاسعة بتكرار (2) كتاب العلوم والحياة للصف الثالث، ثم في الرتبة الحادية عشر بتكرار (1) تساوى كتابي لغتنا الجميلة للصف الأول والرياضيات للصف الثالث، وأخيرا بلا تكرارات كتاب الرياضيات للصفين الأول والثاني وعددها (2) كتاب.

– المجال الصحي في الرتبة الرابعة بمقدار (40) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (9.8%). وكان توزيع التكرارات لكل كتاب كالآتي: احتل الرتبة الأولى بتكرار (17) كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع، ثم في الرتبة الثانية بتكرار (9) كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث، ثم في الرتبة الثالثة بتكرار (5) كتاب التربية الوطنية والحياتية للصف الأول، ثم الرتبة الرابعة بتكرار (3) تساوى كتابي الصف الرابع لغتنا الجميلة والعلوم والحياة، وفي الرتبة الخامسة بتكرار (1) تساوت كتب لغتنا الجميلة للصف الثاني والتربية الوطنية والحياتية للصف الثاني والعلوم والحياة للصف الثالث، وما تبقى من الكتب حصلت على (0) تكرار وعددها (6) كتب.

– مجال حقوق الإنسان بالرتبة الخامسة بمقدار (29) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (7.1). وكان توزيع التكرارات لكل كتاب كالآتي: تساوى في الرتبة الأولى بتكرار (7) كتابي التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث وللصف الرابع، ثم في الرتبة الثانية بتكرار (3) أيضا تساوى كتابي التربية الوطنية والحياتية للصف الأول ولغتنا الجميلة للصف الثاني، ثم في المرتبة الثالثة بتكرار (2) تساوت كتب لغتنا الجميلة للصفين الثالث والرابع والعلوم والحياة للصف الرابع، ثم في المرتبة الرابعة بتكرار (1) تساوت كتب التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني والرياضيات للصفين الثاني والرابع، وما تبقى من الكتب حصلت على (0) تكرار وعددها (4) كتب.

– المجال الاقتصادي في الرتبة السادسة بمقدار (24) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (5.9%). وكان توزيع التكرارات لكل كتاب كالآتي: احتل الرتبة الأولى بتكرار (7) كتاب التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني، ثم الرتبة الثانية بتكرار (3) تساوت كتب الرياضيات للصف الثالث، ولغتنا الجميلة للصف الرابع، والعلوم والحياة للصف الرابع. ثم في الرتبة الثالثة بتكرار (2) كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني، ثم في الرتبة الرابعة بتكرار (1) تساوت كتب لغتنا العربية/ والتربية الوطنية والحياتية للصف الأول والتنشئة الوطنية والاجتماعية/ والعلوم والحياة للصف الثالث، والرياضيات/ والتنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع، وما تبقى من الكتب حصلت على (0) تكرار وعددها (3) كتب.

– المجال الاجتماعي في الرتبة السابعة والأخيرة بمقدار (11) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (2.7).
وكان توزيع التكرارات لكل كتاب كالآتي: احتل الرتبة الأولى بتكرار بلغ (4) كتابي الصف الثالث لعتنا الجميلة والتنشئة الوطنية والاجتماعية، ثم الرتبة الثانية بتكرار (2) كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني، وأخيرا بتكرار (1) كتاب التربية الوطنية والحياتية للصف الأول، وما تبقى من الكتب حصلت على (0) تكرار وعددها (10) كتب.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

السؤال الثالث: ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين حسب الصف والمادة الدراسية مجتمعة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب مجموع التكرارات والنسبة المئوية لجميع أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كل كتاب وصف دراسي في المرحلة الأساسية (1–4) من كتب عينة الدراسة، وهو ما يظهر من خلال جدول (3.4).

جدول 3.4 : مجموع التكرارات والنسب المئوية، لجميع أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كل كتاب وصف دراسي من كتب المرحلة الأساسية (1–4) عينة الدراسة، ولجميع الكتب عينة الدراسة.

الكتاب	تكرارات الأنشطة	النسبة (تقريبية)	الرتبة
لغتنا الجميلة للصف الأول	2	%0	10
الرياضيات للصف الأول	10	%2	9
التربية الوطنية والحياتية للصف الأول	39	%10	4
لغتنا الجميلة للصف الثاني	15	%4	7
الرياضيات للصف الثاني	13	%3	8
التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني	35	%9	5
لغتنا الجميلة للصف الثالث	22	%5	6
الرياضيات للصف الثالث	15	%4	7
التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث	51	%12	2
العلوم والحياة للصف الثالث	43	%10	4
لغتنا الجميلة للصف الرابع	46	%11	3
الرياضيات للصف الرابع	9	%2	9
التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع	64	%16	1
العلوم والحياة للصف الرابع	46	%11	3
المجموع	410	%100	

يظهر الجدول (3.4) مجموع أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) عينة الدراسة، والتي بلغت (410) تكرارا. وقد حل بالرتبة الأولى من حيث مجموع التكرارات كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع بواقع (64) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (16%). وجاء في الرتبة الثانية كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث بمقدار (51) تكرار، وبنسبة مئوية بلغت (12%). وتساوى في الرتبة الثالثة كلا من كتابي العلوم والحياة، ولغتنا الجميلة للصف الرابع بمجموع تكرارات بلغ (46) تكرارا وبنسبة مئوية (11%). وتلاهم أيضا بالتساوي بالنسبة المئوية التقريبية كلا من كتابي؛ العلوم والحياة للصف الثالث، والتربية الوطنية والحياتية للصف الأول، بمجموع تكرارات للأول بلغ (43) تكرارا، والثاني (39) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (10%) للكتابين. وكانت الرتبة الخامسة لكتاب التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الذي بلغ (35) تكرارا وبنسبة مئوية (9%). ثم كتاب لغتنا الجميلة للصف الثالث بمقدار (22) تكرارا وبنسبة مئوية (5%) في الرتبة السادسة. تلاه بالتساوي كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني، وكتاب الرياضيات للصف الثالث بمقدار (15) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (4%)، ثم جاء في الرتبة الثامنة كتاب الرياضيات للصف الثاني بمقدار (13) تكرارا وبنسبة مئوية (3%). وحل

بالتساوي بالنسبة المئوية تقريبا كتاب الرياضيات للصف الأول بمقدار (10) تكرارات، وكتاب الرياضيات للصف الرابع بمقدار (9) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (2%) للكتابين. أما الرتبة العاشرة والأخيرة كانت لكتاب لغتنا الجميلة للصف الأول بمقدار (2) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (0%) بالتقريب.
هذا ويظهر لنا من الجدول (3.4) أن النسب بين الكتب جاءت متفاوتة، حيث كان أكثر الكتب تضمينا لأنشطة التعلم الخدمي جاء لصالح الكتب من الرتبة (1–5) مع وجود فارق بسيط بين كتاب التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع، الذي جاء أعلاها تكرارا ونسبة، وبين الكتاب الذي تلاه مباشرة. وجاءت الكتب مرتبة تنازليا: التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع، التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث، (لغتنا الجميلة للصف الرابع، العلوم والحياة للصف الرابع)، العلوم والحياة للصف الثالث، التربية الوطنية والحياتية للصف الأول، التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني. حيث شكل مجموع تكراراتها معا (324) تكرارا من مجموع التكرارات (410) وبنسبة (79%).

كما يظهر أيضا أن مجموعة كتب المواد الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية والعلوم العامة قد حققت مجموع تكرارات أعلى من المجموعة الخاصة بالرياضيات واللغة العربية باستثناء كتاب اللغة العربية الخاص بالصف الرابع، وقد بلغ مجموع تكراراتها (278) تكرارا وبنسبة مئوية (67%).
ويظهر لنا الجدول (3.4) تفاوتا كبيرا أيضا بين مجموعة كتب لغتنا الجميلة للصفوف (1–4) حيث بدأ بتكرارين للصف الأول ثم (15) تكرارا للصف الثاني، ثم (22) تكرارا للصف الثالث، وانتهى بزيادة الضعف تقريبا في الصف الرابع بلغت (46) تكرارا. أما مجموعة كتب الرياضيات فكانت تكراراتها متقاربة نسبيا.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

السؤال الرابع: ما مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي؟

حتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67–2.34
عالية	3.68 فأعلى

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي ويبين الجدول (4.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
49	يعزز من ثقة الطالب بنفسه وبالآخرين.	3.76	0.955	عالية	75.2
48	يساهم في إثراء المحتوى التعليمي في المباحث الدراسية.	3.68	0.890	عالية	73.6
54	يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم من خلال الحوار والنقاش وسماع آراء الآخرين.	3.68	0.942	عالية	73.6
2	يُقَدّم المحتوى التعليمي للطالب بطرق تعليم تفاعلية متنوعة.	3.65	0.979	متوسطة	73.0
40	يهيئ الطلبة لأخذ أدوارهم الواقعية في الحياة والمجتمع.	3.65	0.978	متوسطة	73.0
46	يساهم في غرس قيم الانتماء الوطني والنخوة والإيثار.	3.64	0.923	متوسطة	72.8
36	تهيئ للطلبة فرص لإظهار ميولهم القيادية وتنميتها.	3.63	1.050	متوسطة	72.6
1	يَرْبط أنشطة التعلم بواقع بيئة الطالب الحقيقية.	3.62	0.950	متوسطة	72.4
21	يوسّع نطاق التعلم خارج الصف الدراسي وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف حياتية.	3.62	0.918	متوسطة	72.4
24	يعزّز الروابط والعلاقات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	3.62	0.959	متوسطة	72.4
30	يمكّن الطلبة من إظهار ما تعلّموه من خلال تنفيذ الخدمة، للصف الدراسي أو المدرسة أو المجتمع.	3.60	1.001	متوسطة	72.0
41	يتحقق بتقدير الروابط التعاونية بين المدرسة والمجتمع، من قبل جميع الأطراف المشاركة.	3.60	0.953	متوسطة	72.0
42	يعطي الطلبة دورًا نشطًا في اختيار أنشطة الخدمة وتطويرها وتنفيذها وتقييمها.	3.59	0.978	متوسطة	71.8
9	يعزز من فرص التكامل في نمو الطالب (الشخصي والاجتماعي والأكاديمي).	3.58	0.995	متوسطة	71.6
15	يتيح للطالب فرصا منظمة للتفكير التأملي عبر جميع	3.58	0.879	متوسطة	71.6

	مراحله.				
34	يعمل على التكامل والترابط بين أهداف المنهج المدرسي المعرفية والأدائية والوجدانية.	3.58	0.955	متوسطة	71.6
35	يدعم الاختلاف وتقبل الآخر في المجتمع.	3.58	1.002	متوسطة	71.6
39	يحقق للطلبة الفهم العميق للمحتو التعليمي.	3.58	1.018	متوسطة	71.6
18	يتميز، عن أشكال التعليم بالخبرة (الممارسة)، بالتوازن بين أهداف التعلم وأهداف الخدمة.	3.56	0.965	متوسطة	71.2
45	يبرز أهمية المسؤولية المجتمعية ودور الطالب في تحقيقها.	3.56	0.898	متوسطة	71.2
53	ينمّي المعارف والمهارات بتوظيفها في سياق تعلمي واقعي.	3.56	1.004	متوسطة	71.2
16	تعود نتائجه على جميع المشاركين في النشاط الخدمي (الطالب والمعلم والمدرسة والمجتمع).	3.55	0.932	متوسطة	71.0
25	يشجّع على المشاركة الفعّالة للمجتمع المحلي، فهم مشاركون في التخطيط والتنفيذ والتقييم.	3.55	0.941	متوسطة	71.0
33	يقيم جسرا بين الأجيال المختلفة في المجتمع.	3.55	1.005	متوسطة	71.0
52	يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلّم والتحصيل.	3.55	1.020	متوسطة	71.0
20	يعزز دور المناهج الدراسية في ربط التعلّم بالحياة.	3.54	0.916	متوسطة	70.8
22	يطبّق مع الطلبة من مختلف الفئات العمرية.	3.54	0.899	متوسطة	70.8
29	يركز على التواصل المستمر بين الأفراد المشاركين في الخدمة.	3.54	0.941	متوسطة	70.8
37	يُشرك جميع الأطراف المشاركة في عملية التقييم.	3.54	0.958	متوسطة	70.8
47	يعمّق الوعي الاجتماعي والسياسي بقضايا الوطن.	3.54	0.950	متوسطة	70.8
51	يخلق الفرص لاكتشاف قدرات ومواهب الطلبة المختلفة.	3.53	1.036	متوسطة	70.6
27	يشتمل على أنشطة خدمية غير مباشرة، كأنشطة البحث، ونشر الوعي حول قضية ما، وتجميع الموارد والتبرع بها.	3.52	0.950	متوسطة	70.4
32	يعمل على الموازنة بين احتياجات الطلبة واحتياجات مجتمعهم المحلي، لإحداث المنفعة المتبادلة.	3.52	0.925	متوسطة	70.4
38	يقوم على الربط بين النظرية والتطبيق.	3.52	0.990	متوسطة	70.4
44	ينفّذ من خلال جداول مدرسية مرنة تلبي احتياجات	3.51	0.934	متوسطة	70.2

	الطلبة المختلفة.				
19	يركز على تبادل الخبرات بين الطالب ومؤسسات المجتمع.	3.50	0.950	متوسطة	70.0
28	تتنوع فيه الأنشطة الخدمية بين المباشرة وغير المباشرة والخليط بينهما.	3.50	0.998	متوسطة	70.0
14	يعدّ طريقة تدريس تجمع بين التعليم الأكاديمي- وما يضم من أهداف وتخطيط وإعداد وتفكير وتقييم- وبين خدمة المجتمع الهادفة.	3.49	0.925	متوسطة	69.8
31	يؤكّد على جهد الطلبة وتفانيهم بدلاً من النتائج.	3.49	0.974	متوسطة	69.8
12	يدفع الطالب لاستخدام معارفه ومهاراته، لمعالجة حاجة مجتمعية واقعية.	3.48	0.942	متوسطة	69.6
50	يعتمد أدوات تقويم ملائمة يستخدمها جميع المشاركين للحكم على نتائج أنشطته.	3.48	0.982	متوسطة	69.6
13	يشرك الطالب في أنشطة منظمة ومخطط لها، لمعالجة حاجة مجتمعية واقعية.	3.47	0.933	متوسطة	69.4
4	يتيح الفرص للطالب بتوظيف مهارات التفكير العليا، في معالجة معارفه ومفاهيمه وإعادة بنائها.	3.46	0.974	متوسطة	69.2
17	يهيئ للطالب فرص التعلّم بالعمل.	3.45	0.997	متوسطة	69.0
43	يوفّر فرصا متساوية للتعلّم.	3.45	0.933	متوسطة	69.0
5	يلعب فيه الطالب دورا نشطا في تحديد أهداف تعلمه.	3.44	0.956	متوسطة	68.8
7	يزيد من تعلم الطالب بإشراك أفراد المجتمع المحلي في العملية التعليمية التعلمية.	3.44	0.980	متوسطة	68.8
26	تطبّق أنشطته خارج أوقات الدوام المدرسي، بتفاعل الطلبة (مقدم الخدمة) مباشرة مع أفراد المجتمع (متلقي الخدمة).	3.43	0.948	متوسطة	68.6
10	يدمج التقويم الواقعي بشكل شامل ومستمرّ باعتباره مصدرا للتعلّم.	3.42	1.011	متوسطة	68.4
3	يدفع الطالب نحو التفكير الناقد والتأملي (ما وراء المعرفي) والاستقصاء وحل المشكلات.	3.41	1.032	متوسطة	68.2
11	يعتبر استراتيجية متكاملة لعمليتي التعليم والتعلّم.	3.40	0.993	متوسطة	68.0
8	يشجع على فهم وإدراك وتقدير قيمة الاختلاف والتنوع المجتمعي من خلال الخبرات التعليمية الفعالة.	3.38	1.014	متوسطة	67.6

6	يشرك الطالب مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات.	3.37	1.035	متوسطة	67.4
23	يعدّ أكثر ملاءمة لطلبة المدارس الثانوية والجامعات.	2.44	0.973	متوسطة	48.8
الدرجة الكلية		3.5172	0.75011	متوسطة	70.3

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.51)، والانحراف المعياري (0.750)، وهذا يدل على أن مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (70.3%).
كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(51) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يعزز من ثقة الطالب بنفسه وبالآخرين" على أعلى متوسط حسابي (3.76)، ويليها الفقرة "يساهم في إثراء المحتوى التعليمي في المباحث الدراسية" والفقرة "يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم من خلال الحوار والنقاش وسماع آراء الآخرين" بمتوسط حسابي (3.68). وحصلت الفقرة" يعدّ أكثر ملاءمة لطلبة المدارس الثانوية والجامعات" على أقل متوسط حسابي (2.44)، يليها الفقرة "يشرك الطالب مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي (3.37).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

السؤال الخامس: هل تختلف متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي باختلاف الحاصل على مؤهل التربوي، وعدد الدورات التدريبية، سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

1.2.4. نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي تعزى لمتغير المؤهل تربوي.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير المؤهل تربوي.

جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير المؤهل تربوي

حاصل على مؤهل تربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
نعم	90	3.4963	0.75018	0.476	0.635
لا	40	3.5644	0.75734		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.476)، ومستوى الدلالة (0.635)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير حاصل على مؤهل تربوي، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

2.2.4. نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي تعزى لمتغير الدورات التدريبية التي تلقيتها.
تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية التي تلقيتها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لم أتلق	26	3.4437	0.70925
أقل من 3 دورات	42	3.4074	0.71256
3 دورات فأكثر	62	3.6225	0.78778

يلاحظ من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية التي تلقيتها، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (7.4).

جدول(7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.334	2	0.667	1.189	0.308
داخل المجموعات	71.250	127	0.561		
المجموع	72.583	129			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.189) ومستوى الدلالة (0.308) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

3.2.4.نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	43	3.6848	0.57230
من 5–10 سنوات	41	3.4029	0.80634
أكثر من 10 سنوات	46	3.4626	0.82918

يلاحظ من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9.4):

جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.880	2	0.940	1.689	0.189
داخل المجموعات	70.703	127	0.557		
المجموع	72.583	129			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.689) ومستوى الدلالة (0.189) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

كان غرض الدراسة هو الكشف عن أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، ومستوى إدراك المعلمين له. وقد تناول هذا الفصل عرضا ملخصا لما نتجت عنه الدراسة الحالية من إجابات لأسئلتها، ومناقشتها، مع اقتراح التوصيات المعتمدة على تلك النتائج.

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

هدفت إلى الكشف عن أنشطة التعلّم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، ومستوى إدراك المعلمين له في ضواحي القدس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة لتحليل الكتب واستبانة لقياس إدراك المعلمين، وتم تحليل النتائج وعرضها، وفيما يلي مناقشة لهذه النتائج.

1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين؟

أظهرت النتائج أن مجموع تكرارات أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، قد بلغت (410) تكرارا موزعة على (7) مجالات بواقع (48) مشروعا خدميا لكل مادة دراسية في كل

صف. وقد ورد (154) مشروعا خدميا من مجموع الأنشطة الخدمية لجميع الكتب (14 كتاب)، وبنسبة مئوية منخفضة جدا بلغت (22.91%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى تركيز مؤلفي الكتب على الجانب النظري دون العملي التطبيقي المرتبط بحياة الطلبة، علما بأن من مسوغات تطوير المنهاج الفلسطيني كانت وجوب تحديث المناهج لإشارة الدراسات الميدانية إلى ضعف المهارات الحياتية وضحالة ربط مفاهيم المنهاج الفلسطيني بالسياقات الحياتية وأنماط التفكير، وأيضا احتياجات الفرد والمجتمع إلى تلبية متطلبات التنمية المستدامة، وترسيخ منظومة قيمية ووطنية (وزارة التربية والتعليم العالي،2016)، وهذه وغيرها من المسوغات تتحقق من خلال تطبيق أنشطة التعلم الخدمي.

كما تعتقد الباحثة أحد الأسباب تضمينها كتب الرياضيات واللغة العربية للعينة، التي لاحظت خلال التحليل انعدام لوجود أي نشاط خدمي في بعضها، مما أثر على النسبة الكلية للكتب. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من الحناكي (2021)، والعنزي (2019)، وعتروس (2017)، والفرسان والشرمان (2017)، وطه (2017)، وخضر (2012). واختلفت مع دراسة زيادات وصنيدح (2017) حيث جاءت تقديرات المعلمين لأنشطة التعلم الخدمي المتضمنة بدرجة متوسطة.

كما أظهرت النتائج أن (38) نشاطا خدميا من أصل (48) كان من ضمن الأنشطة، وأن التكرارات قد تركزت ضمن الأنشطة (10/ 25/ 36/ 8/ 23/ 24) أي (6) أنشطة من (38) نشاطا، حيث بلغ مجموع تكراراتها (233).
وتعزو الباحثة التنوع في الأنشطة لاشتمال العينة على مواد مختلفة من لغة ورياضيات وعلوم ودراسات اجتماعية. وأما تركيزها ضمن (6) أنشطة فيمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة الأخرى قد تكون ضمن كتب الرياضيات واللغة والتي ذكرت سابقا بانخفاض الأنشطة فيها.

وترى الباحثة أن النشاط (10) من المجال البيئي "إقامة مشاريع لإعادة التدوير والدعوة إلى تقليل الاستخدام" قد حاز على أعلى تكرار، يعود إلى عدة أسباب أولا: طبيعة كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين فكتب التربية الوطنية والحياتية (1–2) والتنشئة الوطنية والاجتماعية (3–4) تشمل أنشطة الرياضة والفنون، مما عزز وجود أنشطة لصناعات يدوية من خامات بسيطة من البيئة، أي يمكن اعتبار

أن مادة الفنون وطبيعتها عززت ورفعت من عدد هذه الأنشطة في الكتب، وهو ما يتفق مع أهداف المرحلة بتنمية التذوق الجمال والفني للطلبة وتعريضهم إلى الفنون والموسيقى بأنواعها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016). وثانيا طبيعة الخصائص النمائية وحاجاتهم في هذه المرحلة إلى تنمية المهارات اليدوية، وتعزيز فكرة إعادة استخدام المواد من خلال عرض عدد من الأفكار المتنوعة على الطلبة. وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الفرسان والشرمان (2017) وخضر (2012).

أما النشاط (25) من مجال دعم التعليم "تقديم الدعم والمساعدة بأشكالها (أكاديمي/ معنوي/ مادي ..) لأقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة أو الأصغر سنا أو من يعانون من مشكلات"، فتعزو الباحثة ارتفاع تكراراته للرتبة الثانية، لميزات المنهاج الجديد الذي اعتمد منهج النشاط في التأليف الذي يعتمد على الطلبة في تنفيذ الأنشطة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016)، والتركيز على تنفيذها ضمن مجموعات يدعم فيها الطلبة بعضهم البعض من خلال النقاش والحوار، وهو ما تلاءم مع طبيعة هذا النشاط الذي يعتبر أحد أهم الأنشطة التي يندرج تحتها أشكالا كثيرة كالترحيب بالطلبة الجدد، والدروس الخاصة، حل النزاعات، واستشارات الأقران ..الخ لما يتضمنه من مكونات قوية للتدريب والتفكير (WWCSD.2006–2007).

والنشاط (36) من المجال الوطني الثقافي "المساهمة في الحفاظ على الموروث الثقافي الاجتماعي" احتل المرتبة الثالثة، وترى الباحثة أن ذلك يتماشى مع مسوغات تطوير المنهاج الجديد الفلسطيني بالحاجة إلى ترسيخ منظومة قيمية ووطنية تسهم في وحدة الشعب الفلسطيني وتماسكه، ويتوافق مع الأساس الاجتماعي للمنهاج، ومع غايات التربية والتعليم بإعداد مواطن معتز بدينه وقيمه ولغته ومنتم لوطنه يساهم في بناءه ويحرص على وحدته الوطنية، ومع أهداف المرحلة الأساسية (1–4) فيه التي تهدف إلى تعزيز الوعي الديني والوطني (وزارة التربية والتعليم العالي،2016)، كما لاحظت الباحثة خلال التحليل الاهتمام بهذا الجانب في معظم كتب العينة، وذلك يعود إلى خصوصية الواقع الفلسطيني وتحديات الاحتلال التي تحاول سلب ثقافتنا وتاريخنا وربما نحتاج في مناهجنا تركيزا أكبر على أنشطة أخرى للمحافظة على هويتنا الفلسطينية.

تعزو الباحثة بلوغ النشاط (8) في المجال الصحي "المشاركة في أنشطة تشجع على نمط حياة صحي (غذاء، رياضة، عناية ونظافة) إلى ذات الأسباب تقريبا في النشاط (10) وهو أن تشمل أنشطة الرياضة

والفنون، مما عزز وجود أنشطة رياضية، وهو ما يتفق أيضا مع أهداف المرحلة بتنمية المهارات البدنية، والسلوك الصحي، والممارسات اليومية الصحيحة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).

وبما يخص النشاط (23) و(24) من مجال دعم التعليم "تشجيع المشاركة في أنشطة تدعم المطالعة والقراءة" و"الدعوة للمشاركة في الأنشطة البحثية في البيئة المحلية" وبلوغهم الرتبة الخامسة والسادسة، فتعزو الباحثة ذلك إلى مسوغات تطوير المنهاج الفلسطيني بضرورة مواكبة التطور المعرفي والمستجدات، وما تميز به المنهاج المطور بتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، باستخدام الشبكة العنكبوتية في عمليات البحث والتعليم الذاتي، وإلى غاياته بإكساب الفرد مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة واستخدام مصادر المعرفة المختلفة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016). ويلاحظ في الكتب تقليص المادة النظرية واعتماد طريقة البحث عن المعلومة من قبل الطالب، ولكن يلاحظ في هذه الأنشطة نقص التركيز على نشر المعلومة من قبل الطالب عبر الإذاعة المدرسية أو مجلة الحائط أو مشاركتها بالقراءة على مسامع زملائه في الصف أو عبر مواقع التواصل الخاصة بالمدرسة.

أما الأنشطة التي جاءت بتكرارات ضعيفة أو بتكرار (0) فتعزو الباحثة ذلك ربما للمؤلفين وآراءهم بإمكانية تضمين هذه الأنشطة ومناسبتها لهذه المرحلة العمرية أو لمعوقات في تطبيقها كما خلص القحطاني (2002) في دراسته. ولكن ترى الباحثة ضرورة تضمين جميع الأنشطة وبنسب أعلى مما ورد في النتائج، وذلك لما للتعلم الخدمي من أثر إيجابي على الطلبة والمعلمين والمدرسة والمجتمع ككل وفي جميع المراحل العمرية وهو ما أكدته دراسة (d, 2021nGartla) و (al et & klerTin, 2019) والحربي (2018) و(rahamg & ttSco, 2015)، واعتماد نموذج دراسة (& Terry hnenberger, 2004Bo) لاختيار أنشطة التعلم الخدمي وملاءمتها للمرحلة العمرية.

2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

كيف توزعت أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين على مجالات التعلم الخدمي؟

أظهرت النتائج قيما متفاوتة لمجالات التعلم الخدمي في كتب العينة مجتمعة، وفي مجالات كل كتاب وفقا للمادة الدراسية والصف الدراسي. وتعزو الباحثة ذلك لذات الأسباب التي ذكرتها سابقا من عدم اهتمام

مؤلفي الكتب ربما لاعتقادهم بعدم ملاءمتها للمرحلة أو للتحديات التي قد تواجه المعلم في تطبيقه، وهو ما تشابهت فيه مع دراسة الفرسان والشرمان (2017) واختلفت مع الحناكي (2021)، هذا مع الاختلاف مع كلا الدراستين في ترتيب المجالات.

وقد أظهرت النتائج مجال دعم التعليم في الرتبة الأولى، وأن جميع الكتب قد حازت على تكرارات في هذا المجال ما عدا كتاب لغتنا الجميلة للصف الأول، كما يلاحظ أن كتب العلوم للصفوف (3-4) ولغتنا الجميلة (4) جاءت بأعلى التكرارات ثم كتب الرياضيات (1-3) ثم الدراسات الاجتماعية (1-4) ثم الرياضيات (4)، وتعزو الباحثة ذلك لطبيعة الأنشطة في هذا المجال وخاصة التي تركزت فيها التكرارات كانت أنشطة دعم الأقران والبحثية والمطالعة والتي تعتمد على البحث والنقاش والحوار من خلال المجموعات، وهو كما ذكرت في مناقشة نتائج السؤال الأول، يتماشى مع المنهاج الفلسطيني المطور بدعمه لمنهج النشاط وتركيزه على مهارات البحث والتعلم الذاتي والتواصل. وقد تكون هذه الأنشطة من وجهة نظر المؤلفين هي أنشطة لا تستغرق زمنا طويلا، ومن السهل تطبيقها وتتناسب مع جميع المواد الدراسية.

وتلاحظ الباحثة من ترتيب المواد أن طبيعة المادة الدراسية ومستوى الصف قد أثر في ارتفاع التكرارات وتباينها، فحازت الصفوف (3-4) وفي مادة العلوم والحياة على تكرارات أعلى، وعزت ذلك لطبيعة المادة وللمرحلة العمرية فالأنشطة التي تركزت فيها التكرارات تحتاج مهارات القراءة والكتابة وهي مهارات لا يتقنها بعد طلبة الصفوف (1-2) وربما تعمد المؤلفين ذلك لتمكين طلبة الصفوف(3-4) من هذه المهارات، ولكن على الرغم من ذلك ترى الباحثة أنه بالإمكان تضمين هذه الأنشطة وأنشطة المجال الأخرى –التي لم تحظ بأي تكرار– بمواءمة هذه الأنشطة لمرحلتهم العمرية، بأنشطة يمكن التعبير عنها بالصور أو كلمات فقط أو حروف هذا بالنسبة لأنشطة المطالعة والبحث أما أنشطة دعم الأقران وحل النزاعات وتنظيم بيئة تعليمية خارجية فيمكن لجميع المراحل العمرية تطبيقها.

أما الرتبة الثانية فكانت للمجال البيئي، وتوزع على الكتب كالتالي: التنشئة الوطنية والاجتماعية ثم لغتنا الجميلة والعلوم والحياة للصف الرابع ثم العلوم والحياة للصف (3) ثم التربية الوطنية والحياتية (1) ثم التنشئة الوطنية والاجتماعية (3) ثم التربية الوطنية والحياتية (2) ثم لغتنا الجميلة (3) ثم الرياضيات (2) ثم باقي (5) كتب بتكرار (0). وهو ما اتفقت فيه مع دراسة الحناكي (2012) والفرسان والشرمان (2017)، وتعزو الباحثة الاهتمام بالمجال البيئي لمسوغات تطوير المنهاج ضمن تلبية احتياجات الفرد والمجتمع إلى متطلبات التنمية المستدامة، وتميز المنهج المطور بالاهتمام بالقضايا التي تهم المجتمع

ومنها الصحية والبيئية، ولتحقيق غاياته بتنمية اتجاهات الطلبة في المحافظة على البيئة ونظافتها وإمكاناتها وثرواتها (وزارة التربية والتعليم، 2016)، وتؤكد دراسة الجهني والعميري (2020) أثر التعلم الخدمي في تنمية اتجاهات الطلبة نحو التنمية المستدامة والمواطنة.

كما تلاحظ الباحثة تركيز الأنشطة في كتب الدراسات الاجتماعية والعلوم لجميع الصفوف وكتب اللغة العربية للصفين (3–4) لملاءمتها وطبيعة المجال، ونلاحظ أن كتب الرياضيات لجميع الصفوف –علما بأن كتاب الصف (2) بتكرار واحد فقط– وكتب اللغة العربية للصفين (1–2) قد خلت من أي نشاط، هذا وقد لاحظت الباحثة خلال التحليل العديد من الموضوعات المرتبطة بالمجال ولكن نظريا فقط دون أي نشاط عملي في كتب اللغة والرياضيات، وتعزو الباحثة ذلك لرأي المؤلفين بعدم الحاجة للتطبيق العملي لهذا المجال في هذه المواد وللصفوف (1–2) في اللغة العربية، وهو ما يتنافى مع ميزات المنهاج باعتماده منهج النشاط المعتمد على أداء الطلبة للأنشطة.

وترى الباحثة اعتمادا على نتائج الدراسات بأثر التعلم الخدمي الإيجابي على المتعلم من جميع النواحي، بضرورة تضمينها في جميع الكتب ولجميع الصفوف لتحقيق المعيار التكاملي للمنهاج بمعالجة المعرفة من جميع جوانبها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016) وهو من المعايير المهمة خاصة في مراحل التعليم الأولى (رياض الأطفال والمرحلة الأساسية (1–4)).

وحاز المجال الوطني الثقافي بالرتبة الثالثة، وتركزت أعلى التكرارات في كتب الدراسات الاجتماعية لجميع الصفوف بتكرارات متقاربة (15–10) تلاها كتب لغتنا الجميلة للصفوف(2–4) ثم العلوم والحياة للصف(4)، وما تبقى من كتب بدءا بالعلوم والحياة (3) فالرياضيات لجميع الصفوف واللغة العربية (1) تراوحت بين (3–0) تكرارا. وتعزو الباحثة الاهتمام بالمجال الوطني الثقافي للرؤية المطورة للنظام التعليمي الفلسطيني بمجتمع فلسطيني يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرير والتنمية، ولمسوغات تطوير المنهاج في الحاجة الماسة لترسيخ منظومة قيمية ووطنية تسهم في وحدة المجتمع الفلسطيني وتماسكه (وزارة التربية والتعليم العالي،2016)، وهو ما اختلفت فيه مع دراسة الفرسان والشرمان (2017) والحناكي (2021) حيث احتل المجال الثقافي الرتبة الأخيرة.

أما تركيز التكرارات ضمن كتب الدراسات الاجتماعية واللغة العربية، فتعزوه الباحثة لطبيعة المادة وموضوعاتها ذات العلاقة بالمجال، كما لاحظت الباحثة من خلال التحليل في الكتب الأخرى أيضا اهتماما بالجانب الوطني والثقافي ولكن بشكل نظري فقط.

جاء المجال الصحي في المرتبة الرابعة، وتركزت أعلى التكرارات في كتب التنشئة الوطنية والحياتية (3–4) بتكرارات (17–9) ثم كتب التربية الوطنية والحياتية (1–2) والعلوم والحياة (3–4) ولغتنا العربية والرياضيات (1–4) بتكرارات (5–0). وقد تركزت التكرارات ضمن نشاط "المشاركة في أنشطة تشجع على نمط حياة صحي .."، وترى الباحثة أن هناك تقصيرا من مؤلفي كتب المرحلة (1–4) في تضمين أنشطة تطبيق عملي متنوعة تتعلق بالمجال الصحي، وخاصة في كتب العلوم والحياة (3–4) والتربية الوطنية والحياتية (1–2) والتي ترتبط موضوعاتها بالمجال الصحي بشكل مباشر، أما تركيزها في كتب التنشئة الوطنية والحياتية، فتفسر الباحثة ذلك كما ذكرت سابقا بتضمين هذه الكتب مادة الرياضة البدنية.

تقاربت الرتبتان الخامسة لمجال حقوق الإنسان والسادسة للمجال الاقتصادي، وتوزعت التكرارات من (7–1) تكرار على معظم الكتب، جاء التنشئة الوطنية والاجتماعية للصفين (3–4) بأعلى تكرار في مجال حقوق الإنسان، والتربية الوطنية والحياتية للصف (2) بأعلى تكرار في المجال الاقتصادي. كما جاء في الرتبة الأخيرة المجال الاجتماعي بتكرارات من (4–1) موزعة على 4 كتب فقط. وهو ما اختلفت فيه هذه الدراسة مع دراسة الفرسان والشرمان (2017) واتفقت مع الحناكي(2021) في زيادة رتبة المجال الاقتصادي على الاجتماعي. وتعزو الباحثة تدني نسبة المجال الاجتماعي واختلافها مع الدراسات السابقة، لزيادة عدد المجالات في دراستها وتقسيم التعلم الخدمي ضمن (7) مجالات بينما قسمت معظم الدراسات المجالات إلى (4) ضمت فيه المجال الاجتماعي والثقافي معا، ودراسات أخرى لم تعتمد المجالات كدراسة خضر (2012)، وهو ما أظهر الضعف والنقص في تضمين أنشطة خدمية ضمن المجال الاجتماعي في كتب المرحلة جميعها.

وتعزو الباحثة تدني عدد الأنشطة وتنوعها ضمن مجالي حقوق الإنسان والاقتصادي، وتدني نسبة المجال الاجتماعي في جميع كتب المرحلة لمؤلفي الكتب ورؤيتهم بإمكانية تضمين هذه الأنشطة لطلبة هذه لمرحلة، على الرغم من التوافق التام بين أنشطة هذه المجالات ورؤية وغايات المنهاج الفلسطيني ومسوغات تطويره.

3.1.5 . مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين حسب الصف والمادة؟

أظهرت النتائج تفاوتا في نسب تضمين الكتب لأنشطة التعلم الخدمي، ورتبت تنازليا وفق تكراراتها كالتالي: التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف4/ التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف3/ لغتنا الجميلة والعلوم والحياة للصف4/ العلوم والحياة للصف3/ التربية الوطنية والحياتية للصف1/ التربية الوطنية والحياتية للصف2/ لغتنا الجميلة3/ لغتنا الجميلة للصف2 والرياضيات للصف3/ الرياضيات للصف2/ الرياضيات للصف 1 وللصف4/ لغتنا الجميلة للصف1.

لاحظت الباحثة ما يلي:

– الكتب يمكن تقسيمها لمجموعتين مجموعة نسبها مرتفعة والأخرى منخفضة، وكل مجموعة قد تقاربت النسب فيما بينها.

– تتميز المجموعة المرتفعة أنها خاصة بكتب الدراسات الاجتماعية (1–4) وكتب العلوم والحياة وكتاب للغة للصف الرابع فقط، أما المجموعة الثانية فتخص كتب الرياضيات لجميع الصفوف وكتب اللغة من الصف (3–1).

– كتب المادة الدراسية الواحدة (لغتنا الجميلة/ الرياضيات/ التنشئة الوطنية والاجتماعية/ التربية الوطنية والحياتية/ العلوم والحياة) تتدرج النسب فيها وفقا لمستوى الصف من الأعلى للأسفل، فتكون النسب أعلى للصف الرابع إلى أن تنخفض أو تنعدم في بعض المواد في الصف الأول.

تعزو الباحثة التفاوت في النسب وفقا لطبيعة المادة الدراسية والمرحلة العمرية للطلبة، لمؤلفي الكتب وتصوراتهم التي ظهرت من خلال مناقشة السؤال الأول والثاني، بملاءمة هذه الأنشطة للمرحلة العمرية الأكبر وضمن بعض المواد وبخاصة الدراسات الاجتماعية، إضافة لصعوبات تطبيق هذه الأنشطة، كما أكدته دراسة القحطاني (2002). كما جاء في وثيقة الإطار العام للمنهاج الفلسطيني المطور أن كتب مبحث التربية الوطنية والحياتية للصفوف الأول والثاني، هو تكاملي تفاعلي، يشمل التربية الوطنية والمدنية، والمهارات الحياتية، والتربية البيئية، والتكنولوجيا، ونشاطات الفن، والتربية البدنية (وزارة التربية والتعليم العالي،2016).

وترى الباحثة أن الاعتقاد بملاءمة هذه الأنشطة لمواد الدراسات الاجتماعية وللصفوف العليا والتعليم الجامعي، يظهر من اهتمام الغالبية العظمى للدراسات وخاصة العربية بتحليل التعلم الخدمي في كتب الدراسات الاجتماعية وبعضها في العلوم فقط وبقياس أثره على المراحل الدراسية العليا والتعليم الجامعي، ومنها دراسة الحناكي(2021)، (العنزي (2019)، زيادات وصنيدح (2018)، الفرسان والشرمان

(2017)، طه (2017)، قطاوي وأبو جاموس (2017)، أبو دقة (2016)، العدوان (2016) وغيرها من الدراسات التي وردت في هذه الدراسة.

علما بأن هناك دراسات أكدت على أهمية تضمين التعلم الخدمي في التعليم لجميع المراحل من رياض الأطفال، وأثره في تنمية المتعلم في جميع الجوانب)عتروس، 2017) (Gartland,2021) (,Billig 2000) (Scott &Graham,2015)، واهتمت بتحديد أشكال الأنشطة المناسبة لكل مرحلة عمرية (Terry & Bohnenberger, 2004). كما أن هناك اهتمام كبير من المؤسسات التربوية الأجنبية بطرح العديد من الأمثلة –الجاهزة للتطبيق– لأنشطة التعلم الخدمي الملاءمة للمراحل الأساسية ورياض الأطفال، لما يوفره التعلم الخدمي من تعلم متكامل وشامل لجميع جوانب المعرفة ولجميع جوانب النمو للمـــــــــتعلم (Minnesota State Dept. of Education,1992) (Scott & Graham, 2015) (wart,2000Ste) (National Youth Leadership Council, 2021) (Babcock,2000).

4.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي؟

أظهرت نتائج تحليل درجات مقياس الإدراك (الاستبانة) أن مستوى الإدراك للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، متضمنا (3) مظاهر بدرجة عالية، و(51) مظهرا بدرجة متوسطة. حيث حصل مظهر "يعزز من ثقة الطالب بنفسه وبالآخرين" على أعلى متوسط حسابي، تلاه "يساهم في إثراء المحتوى التعليمي في المباحث الدراسية" ثم "يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم من خلال الحوار والنقاش وسماع آراء الآخرين". وحصل المظهر "يعدّ أكثر ملاءمة لطلبة المدارس الثانوية والجامعات" على أقل متوسط حسابي، تلاه "يشرك الطالب مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تفاعل عدة عوامل منها ضعف المعرفة بمصطلح أو مفهوم "التعلم الخدمي" كطريقة واستراتيجية –على الرغم من إضافة تعريف في بداية الاستبانة–، ونقص معرفتهم بارتباطه الوثيق بطريقة المشروع التي تعتبر من أهم الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يعتمد عليها المنهاج الفلسطيني في جميع مراحل التعليم، هذا مع تخصيص كتب المرحلة الأساسية (1–4) جزءاً في نهاية الكتاب لشرح طريقة المشروع التي تتطابق مع التعلم الخدمي المنبثق من أفكار ديوي وطريقة المشروع. إضافة إلى أن التشابه بين جميع استراتيجيات التعلم البنائي في الأثر ودور المعلم والطالب، ظهر في فقرات التعلم الخدمي في الاستبانة.

وقد أشارت بوزيد في دراستها (2019,Bouzaid) إلى نقص معرفة الأساتذة بمصطلح التعلم الخدمي على الرغم من دعمهم في نتائج الدراسة لاستخدامه كطريقة واستراتيجية فعالة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأثرها الإيجابي على المتعلمين.

واختلفت نتيجة الدراسة مع كل من: دراسة (Hou2010,) لقياس معتقدات وتصورات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتعلم الخدمي التي أظهرت إدراكا أعلى من هيئة التدريس التي مارست التعلم الخدمي للفوائد والمعيقات ممن لم يمارسوه، والتي أوصت بأهمية فهم معتقدات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بمنهجية التعلم الخدمي.

ودراسة (Bouzaid,2019) حيث أظهرت النتائج أن جميع المعلمين –بغض النظر عن استخدامهم أو معرفتهم بالتعلم الخدمي– لديهم تصورات إيجابية حول استخدام التعلم الخدمي وأثره على الطلبة والمعلمين. ودراسة (Tinkler & et al ,2019) التي أظهرت هذه الدراسة تصورات المعلمين المرشحين لتجربة التعلم الخدمي وأثره على معلمي المستقبل، أن تجربة التعلم الخدمي غاية في الأهمية، والتي أوصت باستخدام تجربة التعلم الخدمي النقدي لأهميته في إثراء الفهم داخل المجتمعات، مما يسمح للأفراد بمعالجة القضايا لتعزيز العدالة الاجتماعية والإنصاف.

ومع (العنزي،2019) التي أظهرت اتجاهات إيجابية بدرجة عالية لدى معلمات العلوم نحو استخدام التعلم الخدمي في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة. ودراسة (القحطاني،2002) التي أظهرت اتفاقا بنسبة 85% على أهمية استخدام طريقة التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية، ووجود بعض الصعوبات التي قد تحول دون استخدامه.

واتفقت هذه الدراسة مع كل من: دراسة (إبراهيم،2020) التي أظهرت درجة متوسطة كلية في متطلبات المعلم اللازمة لتطبيق التعلم الخدمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. ومع دراسة (الحربي، 2018) التي كشفت عن درجة تقدير متوسطة من الطلبة المعلمين للمرحلة الأساسية لفاعلية استخدام التعلم الخدمي في إعداد الطالب المعلم ومعوقات التي تحول دون فاعليته في إعداد المعلمين.

1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) للتعلم الخدمي باختلاف سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحصول على مؤهل التربوي؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتعلم الخدمي تعزى لسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والحصول على مؤهل تربوي.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة تجاه المتغيرات جميعها من سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمؤهل التربوي إلى تقدم التكنولوجيا مما يزيد من فرص اطلاع المعلم على مبادئ واتجاهات التعليم والتعلم الحديثة المتمركزة حول المتعلم، ويزيد من ثقافته على الرغم من عدم حصوله على مؤهل تربوي، كما أن جميع المعلمين على تنوع خبراتهم يعملون في ظروف بيئية متشابهة وتحت ذات التنظيم بتشريعات وقوانين ولوائح وقرارات وزارية، هذا بالإضافة إلى نقص المعرفة بالتعلم الخدمي كما ذكرت سابقا، كل هذه العوامل أدت إلى تشابه ردود المعلمين على اختلافهم.
وتتفق مع دراسة مع دراسة (صنيدح،2018) و(إبراهيم، 2020) ، واختلفت مع (العنزي، 2019)، في متغير سنوات الخبرة.

تشير الباحثة إلى أنها لم تستطع الحصول على دراسات اهتمت بالتعلم الخدمي في فلسطين في مراحل التعليم من رياض الأطفال إلى الثانوي، من مناهج أو طلبة أو معلمين ومدراء ومشرفين ومؤلفي كتب، ولكن كان هناك بادرة اهتمام فلسطيني بالتعلم الخدمي من قبل جامعتي النجاح الوطنية في نابلس، والجامعة الإسلامية في غزة التي أولته اهتماما كبيرا باعتماده كأحد البرامج المتبعة في عملية التدريس لديها، وكجزء من عمادة الجودة والتطوير، وهو ما ظهر من خلال دراسة (أبو دقة، 2017).

ملاحظات الباحثة ومقترحاتها خلال عملية تحليل الكتب:

كتب اللغة العربية

- تم أحيانا احتساب الوحدة كاملة أو الدرس الواحد كوحدة تحليل حيث يحتوي على عدد من الأنشطة المرتبطة ببعضها البعض، ومثال ذلك الدرس[11] ص[93] "تساعد الكبير" للصف الأول الأساسي ج2، والذي تكون من المحادثة والقراءة ونشاط نفكر س2.
- جميع كتب اللغة العربية تشير في مقدمتها ومن النتاجات المتوقعة، إلى التركيز على مهارات التفكير بمستوياتها، وعل المهارات الانفعالية والحركية من خلال مواقف لغوية حياتية يمارس فيها المتعلم اللغة، ولكن من خلال التحليل نجد أن هذه الأنشطة فقط هي من خلال الصور والتعبير عنها شفويا أو كتابيا، ولا وجود للتطبيق الواقعي فيها، مع العلم أنه ممكن تضمينه بشكل رائع.

- لا يوجد نشاط خدمي متكامل وإنما مقترحات.
- مواضيع التعبير عبارة عن صور لأنشطة خدمية رائعة من الممكن أن يطبقها الطلبة بترتيب مسبق من المعلمة، ثم كتابة تجربته كواجب تعبير، مستخدما فيه المفردات الجديدة والتي استخدمها حقا خلال تجربته الواقعية، ويمكن احتساب النشاط والتعبير جزء من التقويم، أو قد يصمم الطالب إعلانا أو فيديو ويعرضه على مواقع التواصل الخاصة بالمدرسة، أيضا مستخدما فيه مهارات الإلقاء والمحادثة والتعبير الشفوي.

تقترح الباحثة عددا من الأنشطة والأفكار لتدعيم التعلم الخدمي في المنهاج ، وتفعيل دور الطالب وربط المادة بحياة الطالب وواقعه:

- في الصف الأول ج1، تستغرق التهيئة من المعلم في بداية الفصل أسبوعين، يمكن استغلالها بأنشطة خدمية مثل عمل مجلة حائط برسومات عن أنظمة المدرسة أو مرافقها أو أنظمتها.. الخ، أو لوحة تعزيز خاصة به لاستخدامها يوميا في المنزل للالتزام بالممارسات الصحية المتعلقة بالنظافة والنظام والترتيب والأكل الصحي ..الخ.
- جميع دروس المحادثة للصف الأول تدعو لقيم إيجابية يمكن تطبيق بعضها عل شكل أنشطة خدمية ملائمة.
- أو تطبيق نشاط واحد ينتهي بنهاية الفصل الدراسي، وهو إعداد كتاب من كل مجموعة من الطلبة يشتمل على حروف وصور، أو بطاقات حروف وصور وكلمات تقدم لمكتبة المدرسة أو لطلبة الصف التمهيدي في أحد رياض الأطفال المجاورة.
- استبدال موضوع التعبير للصف الرابع ج^{2} ص^{126}، بالتعبير عن مشكلة واجهتها الطالبة مع زملائها أو أسرتها، وكيفية حلها بالحوار والنقاش، أو العمل ضمن مجموعة بالاتفاق على قصة حدثت مع أحدهم ثم التعبير عنها فرديا. وتعديل التعبير ص^{137}، لملاءمته لموضوع القراءة، بكتابة قصة رحلة مع الأهل أو الأجداد، أو أتخيل قصة.
- التعبير على درس "دمية حسنة" و"جولة في أسواق القدس" في الصف الرابع ج1 بسرد أو كتابة قصة على لسان الجد أو الجدة عن أحداث النكبة، أو التراث، أو تاريخ فلسطين.

كتب العلوم والحياة: كان أحد الجزئين من كتب العلوم والحياة أفضل في تضمينه للأنشطة الخدمية، فالجزء الأول للصف الثالث كان أفضل بكثير من الجزء الثاني. ومن المقترحات تضمين نشاط خاص للصف الثالث ج2 ص19 عن الصبار وعلاقته بفلسطين والقرى المهجرة، باستخدامه كأسوار للبيوت في القرى قديما، فهي تعد رمز من رموز الثبات الفلسطيني.

الرياضيات: أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث ج1 لم تكن جيدة كفاية وكانت بمثابة تدريب، والأنشطة في ج2 كانت أفضل وبمستوى ممتاز، وذات التعليق على كتاب الصف الرابع، أما الأول فكانت الأنشطة عبارة عن أنشطة تعاون فقط وفي ج2 أفضل من ج1.

2.5 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

– توصية القائمين على تأليف المناهج بإعادة النظر في مناهج المرحلة الأساسية (1–4)، بالتركيز على الجانب التطبيقي المرتبط بسياقات حياتية للطلبة، والتوسع في تضمين أنشطة التعلم الخدمي في كتب ذات المرحلة، وبخاصة كتب الرياضيات ولغتنا العربية التي جاءت بنسب متدنية.

– توصية القائمين على تأليف المناهج بزيادة تضمين أنشطة التعلم الخدمي الخاصة بالمجال الصحي وحقوق الإنسان والاقتصادي والاجتماعي في جميع كتب المرحلة الأساسية الدنيا، والتنويع في الأنشطة في جميع المجالات وعدم التركيز على أنشطة معينة من كل مجال.

– إقامة دورات تدريبية حول إعداد وتنفيذ أنشطة التعلم الخدمي للمؤلفين والمشرفين ومدراء المدارس والمعلمين.

– إجراء دراسات مماثلة تشمل كتب المرحلة الأساسية (1–4) التي لم تتناولها الدراسة، وتخصيص دراسات لمادة دراسية واحدة لهذه المرحلة.

_ إجراء دراسات نوعية وكمية باستخدام أدوات متعددة، مقابلات وملاحظة واستبانات، لفحص إدراك وتصورات واتجاهات من له علاقة بالمنهاج من مؤلفين ومشرفين ومراء ومعلمين.

– إجراء دراسات بتصور مقترح لتطوير مناهج المرحلة الأساسية (1–4) في ضوء معايير التعلم الخدمي.

– إجراء دراسات للكشف عن واقع التعلم الخدمي في المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين، ومقترحات لتقويمه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسام. (2020). الكفايات اللازمة للمعلمين في تطبيق التعلم الخدمي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 4 (16)، 415-456.

إبراهيم، حسام الدين السيد أحمد والشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (2017). متطلبات تطبيق التعلم الخدمي في المدارس العمانية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، 18، 1- 15.

أبو دقة، سناء. (2017). تجربة التدريس المستند للتعلم الخدمي (SL) في الجامعة الإسلامية بغزة : الايجابيات والمعوقات. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 11 (1)، 123-138.

إسماعيل، محمد صادق. (2011). **تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي**. العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

بلّة، فكتور وآخرون. (2002). **التعليم الأساسي في الوطن العربي: آفاق جديدة**. مراجعة وتقديم منذر المصري. مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، الأردن.

بني يونس، محمد. (2019). **سيكولوجيا الإحساس والإدراك**. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

بهجات، رفعت والجندي، نادرة وعوض، محمد ومحمود،حسناء. (2018). التعلم الخدمي مفهومه، أهميته، أهدافه، خصائصه، أسسه. **مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا**، 36 (36)، 63-72.

الجهني، طلال والعميري، فهد. (2020). بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. **المجلة العربية للتربية**، 39 (1)، 159- 212.

الحجازي، مدحت عبد الرزاق. (2011). **معجم مصطلحات علم النفس**. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

الحربي، نايف. (2018). فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **المجلة العربية للتربية النوعية**، 2 (3)، 77-104.

الحناكي، لولوه. (2021). درجة تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14 (3)، 1253-1282.

خضر، فخري. (2012). تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا. **مجلة كلية التربية-جامعة بنها**، 23 (90)، 33-62.

زيادات، ماهر وصنيدح، محمد. (2018). درجة تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة في دولة الكويت لمشروعات التعلم الخدمي من وجهة نظر المعلمين. **المنارة**، 24 (3)، 335-377.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد. (1997). ط3. **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الكويت.

طه، مروة. (2017). تطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوى فى ضوء معايير التعلم الخدمي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، 14 (88)، 39-75.

عتروس، نبيل. (2017). تضمين التعلّم الخدمي ومشروعاته في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط. **التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 437 (50)، 41-58.

العدوان، زيد. (2016). أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط**، 32 (1) ، 327-353.

العنزي، أمل. (2019). مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس. **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط**، 35 (2.2)، 269-299.

الفرسان، محمد والشرمان، منيرة. (2017). درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمشروعات التعلّم الخدمي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 14 (2)، 143-156.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي. قسم المناهج (2016). وثيقة الاطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة. **وزارة التربية والتعليم العالي**، رام الله.

فلسطين، وزارة لتربية والتعليم العالي. (2017). قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام. مجلة الوقائع الفلسطينية، **132**. 8-22.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2018). **التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي**، ط2، ج2،. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2019). **التربية الوطنية والحياتية للصف الأول الأساسي**، ط3، ج1، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2019). **التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي**، ط3، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2019). **الرياضيات للصف الثاني الأساسي**، ط3، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع الأساسي**، ط3، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **الرياضيات للصف الأول الأساسي**، ط4، ج1، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **الرياضيات للصف الثاني الأساسي**، ط3، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **الرياضيات للصف الثالث الأساسي**، ط4، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **الرياضيات للصف الثالث الأساسي**، ط3، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **الرياضيات للصف الرابع الأساسي**، ط4، ج1،ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي**، ط4، ج1، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي**، ط4، ج1، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **لغتنا لجميلة للصف الأول الأساسي**، ط4، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **لغتنا لجميلة للصف الأول الأساسي**، ط3، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **لغتنا لجميلة للصف الثاني الأساسي**، ط4، ج1،ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **لغتنا لجميلة للصف الثالث الأساسي**، ط4، ج1،ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2020). **لغتنا لجميلة للصف الرابع الأساسي**، الجزء1، ط4. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2021). **التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث الأساسي**، ط3، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2021). **التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الثالث الأساسي**، ط4، ج2. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2021). **التنشئة الوطنية والاجتماعية للصف الرابع الأساسي**، ط3، ج1. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم. قسم المناهج. (2021). **لغتنا لجميلة للصف الرابع الأساسي**، الجزء2، ط4. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

القحطاني، سالم. (0220). تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية**، 15 (1)، 53-114.

قطاوي، محمد وأبو جاموس، عبد الكريم. (2017). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، 1 (41)، 78-90.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2004). **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. ط4. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

موتا، رونالدو وسكوت، ديفيد. (2017). **التعليم من أجل الابتكار والتعلّم المستقل**. ترجمة محي الدين علي الحميدي. العبيكان للنشر، الرياض، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Babcock, B. (2000). **Learning from Experience: A Collection of Service-Learning Projects Linking Academic Standards to Curriculum.** Publication Sales, Wisconsin Department of Public Instruction, Drawer 179, Milwaukee, WI 53293-0179.

Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. **Phi Delta Kappan**, 658.

Commuter Affairs and Community Service, University of Maryland . (1999). **Faculty handbook for service-learning**. College Park, MD 20742.

Bouzid, D. A & Hammoudi, A. (2019). English Language Teachers Perceptions Of The Role Of Service Learning In Enhancing University-Based Engagement Initiatives:, A Case Study. **Revue des sciences humaines- Universite Oum El bouaghi** .6 (2), 846-860.

Gartland, S. (2021). Exploring Elementary Student Perceptions of Experiential Learning Within Critical Service-Learning. **Journal of Experiential Education**, 44 (1), 50–64.

Giles,Jr. D.E. & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. **Michigan Journal of Community Service Learning**, 1 (1), 7.

Hou, S.I. (2010). Developing a Faculty Inventory Measuring Perceived Service-Learning Benefits and Barriers. **Michigan Journal of Community Service Learning**, 16 (2), 78-89.

Kaye, C. B. (2010). **The complete guide to service learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action**, 2nd ed. Free Spirit Publishing. US Of America.

LaPlante, L. & Kinsley, C. (1994). Service-Learning as an Integrated Experience in K-5 Education: An Introduction to Resources and Information. **Community Service Learning Center**,258 Washington Blvd. Springfield, MA 01108.

Minnesota. Minnesota State Dept. of Education, St. Paul. (1992). **Model Learner Outcomes for Youth Community Services**. Minnesota Educational Services, Capitol View Center, 70 West County Road B-2, Little Canada, MN 55117-1402.

Mortari, L. & Ubbiali, M. (2021). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. **Athens Journal of Education**, 8 (2), 115-138.

National Youth Leadership Council. (2021). **Getting Started in Service-Learning: Integrating Service-Learning into K-12 Teaching (Revised and Updated edition)**. National Youth Leadership Council, 463 Maria Avenue Suite 108. Saint Paul, MN 55106.

Scott, K.E. & Graham J.A. (2015). Service-Learning: Implications for Empathy and Community Engagement in Elementary School Children. **Journal of Experiential Education**. 38 (4), 354-372.

Shumer, R.D., Duttweiler, P., Furco, A.; Hengel, M.S. & Willems, G. (2000). **Shumer's Self-Assessment for Service Learning (SSASL)**.

Stewart, D. (2000). **West Virginia's Service-Learning Lesson-Plans for K-12 Challenged Students**. West Virginia Department of Education, 1900 Kanawha Boulevard, East, Charleston, WV 25305.

Terry, A, & Bohnenberger, J. (2004). Blueprint for Incorporating Service Learning: A Basic, Developmental, K-12 Service Learning Typology. **Journal of Experiential Education**. 27 (1), 15–31.

Tinkler, A., Tinkler, B., Reyes, C. & Elkin, S. (2019). Critical service-learning: Learning through experience to advance teacher education. **Journal of Experiential Education**. 42 (1), 65-78.

Wade, R.C. (2000). **Building Bridges: Connecting Classroom and Community through Service-Learning in Social Studies. NCSS Bulletin 97**. National Council for the Social Studies, 3501 Newark Street, NW, Washington, DC 20016.

Wayne-Westland Community Schools. (2006). **Service Learning Training & Curriculum Guide**. Wayne-Westland Community, Gregory J. Barney, Ed.D., Superintendent, 36745 Marquette, Westland,MI 48185.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

أبو جاموس، عبد الحكيم. (2004، كانون أول). المناهج الفلسطيني أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية. **وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية وفا**، الطريق– العدد (17)، كانون أول 2004.
https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=00FJBYa2739145134a00FJBY(
6/2022 آب)

العيسى، إيناس عبّاد. (2020، 6 تشرين أول). تاريخ المناهج الفلسطينية. **تعليم جديد**.
(https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D8%A9 6/2022 آب)

الملاحق

ملحق رقم (1) إطار التحليل الخاص بالكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4)

قائمة مجالات التعلم الخدمي وأنشطته	
أولا: مجال الصحة	
الرقم	أنشطة التعلم الخدمي
.1	التوعية حول الأمراض السارية التي تهدد المجتمع وسبل الوقاية منها.
.2	تنظيم حملة تدعو إلى مقصف مدرسي يلتزم بمعايير التغذية الصحية.
.3	تنظيم مسارات (مناطق مخصصة للسير) دورية في الطبيعة للطلبة وأسرهم.
.4	التوعية حول مخاطر الإدمان بأشكاله.
.5	تنظيم حملة توعية تدعو إلى تقنين (سن قوانين للشراء والاستخدام) استخدام الأطفال للأجهزة التكنولوجية.
.6	المشاركة في توعية المجتمع بعلاقة صحة الإنسان بالغذاء
.7	المشاركة في إعداد وطهي وجبات صحية، وتقديمها لأفراد المجتمع من طلبة مدارس أو بيئات فقيرة.
.8	المشاركة في أنشطة تشجع على نمط حياة صحي (غذاء، رياضة، عناية ونظافة).
ثانيا: مجال البيئة	
.9	تثقيف المجتمع حول الاستدامة البيئية ودعمها.
.10	إقامة مشاريع لإعادة التدوير والدعوة إلى تقليل الاستخدام.
.11	الدعوة للرفق بالحيوان ودعم ملاجئ الحيوانات والعناية بها.
.12	المشاركة في أنشطة للمحافظة عل جمال الأماكن الطبيعية والبرية، من خلال حملات تنظيف للأنهار والبرك والغابات والطرق والحدائق العامة، أو إنشاء الحدائق والمتنزهات البرية والعناية بها.
.13	تشجير الأرض بإقامة حملات لغرس الأشجار ودورات تعليمية عن بناء الحدائق على الأسطح والأفنية وغيرها.
.14	إجراء البحوث التي تعنى بمشكلات بيئية محلية وعالمية.
.15	الاحتفال بيوم الأرض العالمي من خلال فعاليات تثقيفية وتطوعية كنشرات تلوث البيئة وأثرها على الحياة على الأرض ومجلات الحائط والأفلام والعروض المسرحية وتنظيف الشوارع وغيرها.
ثالثا: مجال حقوق الإنسان.	

.16	المشاركة في أنشطة لدعم حقوق الاختلاف والتنوع ضمن معايير ثقافة المجتمع.
.17	تصميم العروض المسرحية والنشرات والأفلام لتوعية المجتمع بالعنف وأشكاله وأساليبه والحق في رفضه.
.18	تنظيم أنشطة لتوعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم الوطنية.
.19	توعية وتثقيف المجتمع بحقوق الطفل.
.20	جمع التبرعات وتقديم المساعدات للمعرضين للكوارث والحروب في الوطن والعالم.
.21	إقامة ماراثونات لتسليط الضوء على حق أو قضية تشغل المجتمع والعالم، كدعم ذوي الإعاقة أو رفض العنف ..الخ.
.22	تنظيم أنشطة لتوعية المجتمع وتشجيعه على المشاركة في الانتخابات.
رابعا: مجال دعم التعليم	
.23	تشجيع المشاركة في أنشطة تدعم المطالعة والقراءة.
.24	الدعوة للمشاركة في الأنشطة البحثية في البيئة المحلية.
.25	تقديم الدعم والمساعدة بأشكالها (أكاديمي/معنوي/مادي ..الخ) لأقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة أو الأصغر سنا أو من يعانون من مشكلات.
.26	الدعوة للمشاركة في إقامة بيئة تعليمية خارجية فعالة.
.27	المشاركة في تنظيم لجان "الصداقة والسلام" تشارك في حل النزاعات والمشكلات بين أقرانهم في المدرسة وخارجها، بعد تعلم مهارات التواصل والوساطة.
.28	المشاركة في حملات لمحو الأمية الإلكترونية أو التكنولوجية.
خامسا: مجال وطني/ثقافي.	
.29	المشاركة في تدوين تراث الوطن وتاريخه المروي على ألسنة كبار السن.
.30	المشاركة في مواسم القطاف السنوية وجني المحاصيل الزراعية في المجتمع، وما يرافقها من أنشطة وأهازيج تراثية.
.31	المشاركة في المناسبات الوطنية والدينية.
.32	التوعية بدور حماة الوطن والمجتمع والمدافعين عن الحقوق والحرية من جنود وأفراد شرطة وأمن وأسرى وشهداء.
.33	المساهمة في المحافظة على الموارد الطبيعية والمرافق والممتلكات العامة في المجتمع.
.34	إجراء البحوث لإيجاد حلول للمشاكل والقضايا المستجدة في المجتمع.
.35	توعية المجتمع بالقضايا الوطنية والمجتمعية عبر عقد الندوات ومناقشتها.
.36	المساهمة في الحفاظ على الموروث الثقافي والاجتماعي.
سادسا: مجال اجتماعي.	
.37	التطوع في الجمعيات الخيرية والمؤسسات المجتمعية، كدور المسنين والأيتام.
.38	تنظيم حملات لتوعية الأفراد حول الشبكة العنكبوتية وكيفية الاستفادة منها واستخدامها والمخاطر وأساليب الحماية ..الخ.

39.	تنظيم حملات لتوعية الأسر بالتحديات العصرية التي تواجه الأبناء.
40.	المشاركة في برامج تأهيل الأحداث في مراكز الإصلاح
41.	زيارة مؤسسات العناية بالمرضى والمسنين والأيتام والمشردين
42.	إقامة المخيمات والأندية والفعاليات الشبابية لتنمية مهاراتهم واستغلال الطاقات الشابة في خدمة المجتمع.
43.	المشاركة في تنظيم حركة لمرور والتوعية بقوانينها.
سابعا: مجال اقتصادي.	
44.	التوعية حول ترشيد استهلاك المياه والكهرباء والطاقة.
45.	إقامة بازارات ومشاريع يعود ريعها لدعم الجمعيات الخيرية ومراكز المسنين والإيواء.
46.	المشاركة في طرح أفكار لمشاريع وإنتاج سلع لدعم الاقتصاد وتقليل البطالة.
47.	البحث والمشاركة في طرح حلول للقضايا والمشكلات
48.	المشاركة في حملة دعائية لدعم الاقتصاد الوطني (سياحة، صناعة، تجارة، زراعة).

ملحق رقم (2) الأدوات قبل التحكيم

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب تدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع: تحكيم أدوات دراسة

حضرة الدكتور/ة _____ المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين وإدراك المعلمين له**". وقد طورت الباحثة أداتين؛ الأولى استبانة للكشف عن مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتعلم الخدمي في مدارس مديرية القدس والضواحي، والثانية أداة تحليل للكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

وتأمل الباحثة من حضرتكم التكرم بتحكيم الأداتين، وإبداء الرأي حولهما من حيث صدقها، وقياسها ما وضعت لقياسه، ومدى وضوح فقراتها من حيث الصياغة والسلامة اللغوية، وانتماءها للمجال الذي وضعت فيه ثم إضافة أية اقتراحات ترونها مناسبة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: فاتن محمود الجعبة

إشراف: د. محسن عدس

أولا: استبانة إدراك المعلمين

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب تدريس

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " أنشطة *التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين وإدراك المعلمين له ". وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل فقرة وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علما بأن جميع إجاباتك سوف تعامل بسرية ولغايات البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة: فاتن محمود الجعبة

*** التعلم الخدمي**

هو استراتيجية تدريسية في صورة مهام تجمع بين أهداف التعلم وأهداف خدمة المجتمع، تصل هذه المهام إل التأمل الذاتي واكتشاف الذات وتنمية القيم والمهارات وفهم المحتوى المعرفي.

كما يعرف بالمزاوجة بين قطاعات المجتمع والمؤسسات التعليمية من خلال مشروعات خدمية تدمج في المقررات الدراسية الأكاديمية، لها رؤية ورسالة تتمثل في خلق مجتمع معرفي تتوافر فيه خدمات يقدمها المتعلم بجودة عالية دون أي مقابل لتحقيق التنمية للمجتمع والوفاء باحتياجاته، جنبا إلى جنب مع تنمية معارف المتعلم ومهاراته وقيمه وسلوكه، حيث تتهيّأ له الفرصة لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات من مواقف حقيقية تتعلق بحياته ومجتمعه المحلي، وتعزيز ما تم تدريسه داخل قطاعات التعليم عن طريق دفع عملية التعليم والتعلم خارجها.

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي ينطبق على الحالة:

الوظيفة: الصف الذي تدرسه:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

حاصل على مؤهل تربوي:	☐ نعم	☐ لا	
الدرجة العلمية:	☐ دبلوم	☐ بكالوريوس	☐ ماجستير
عدد الدورات التدريبية:	☐ أقل من 5	☐ 5 – 10	☐ أكثر من 10
سنوات الخبرة:	☐ أقل من 5 سنوات	☐ 5–10 سنوات	☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة				
الرقم	الفقرة	✓	╳	ملاحظات
1.	يربط التعلم الخدمي أنشطة التعلم بالواقع الحقيقي للطالب.			
2.	يقدم التعلم الخدمي المحتوى التعليمي للطالب بطرق تعليم تفاعلية.			
3.	يتيح التعلم الخدمي الفرص للطالب بتوظيف مهارات التفكير العليا (نقد وتأمل وحل مشكلات) في معالجة معارفه ومفاهيمه وإعادة بنائها.			
4.	للطالب، في التعلم الخدمي، دورا نشطا في تحديد أهداف التعلم .			
5.	يشارك الطالب، في التعلم الخدمي، مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات.			
6.	يزداد تعلم الطالب في التعلم الخدمي عند إشراك أفراد المجتمع المحلي في العملية التعليمية.			
7.	يشجع التعلم الخدمي الطالب على فهم وإدراك قيمة الاختلاف والتنوع وتقديره من خلال الخبرات التعليمية الفعالة.			
8.	يعزز التعلم الخدمي نمو الطالب الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.			
9.	يدمج التعلم الخدمي التقويم الحقيقي بشكل كامل في جميع مراحله كأسلوب تعلّم.			
10.	يحقق التعلم الخدمي متعة التعلم لدى المعلم والطالب.			
11.	يعتبر التعلم الخدمي استراتيجية للتعليم والتعلم.			
12.	يدفع التعلم الخدمي الطالب لاستخدام معرفته الأكاديمية ومهاراته، لمعالجة حاجة مجتمعية حقيقية.			
13.	يشرك التعلم الخدمي الطلبة في نشاط منظم لمعالجة حاجة مجتمعية حقيقية.			
14.	يجمع التعلم الخدمي بين التدريس في الصف الدراسي وما يضم من أهداف وتخطيط وإعداد وتفكير وبين خدمة المجتمع الهادفة.			
15.	يتيح التعلم الخدمي للطالب فرصا منظمة للتفكير التأملي عبر جميع مراحله.			
16.	تعود نتائج التعلم الخدمي على جميع المشاركين في النشاط من الطالب والمعلم			

	والمدرسة والمجتمع.				
17.	التعلم الخدمي هو شكل من أشكال التعليم بالخبرة (بالممارسة).				
18.	يتميز التعلم الخدمي عن أشكال التعليم بالخبرة (الممارسة) بالتوازن بين أهداف التعلم وأهداف الخدمة.				
19.	يركز التعلم الخدمي على التعلم المتبادل بين الطالب والمجتمع.				
20.	يعزز التعلم الخدمي المناهج الدراسية من خلال توسيع نطاق التعلم خارج الصف الدراسي وتطبيق ما تعلمه الطالب في مواقف حقيقية.				
21.	يمثل العمل التطوعي أحد أنشطة التعلم الخدمي.				
22.	يعد التعلم الخدمي أكثر ملاءمة لطلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعات.				
23.	تطبق استراتيجية التعلم الخدمي مع الطلبة من جميع الأعمار				
24.	يقوي التعلم الخدمي الروابط بين المدرسة والمجتمع				
25.	للمجتمع دور فعال في التعلم الخدمي فهم مشاركون في التخطيط والتنفيذ والتقييم.				
26.	لا تحدث أنشطة التعلم الخدمي إلّا خارج المدرسة وبتفاعل الطلبة (مقدم الخدمة) مع أفراد المجتمع (متلقي الخدمة) بشكل مباشر.				
27.	يطلق التعلم الخدمي على أنشطة الخدمة التي يقدمها الطلبة خارج المدرسة وبشكل مباشر مع المجتمع.				
28.	يعدّ نشر الوعي حول قضية ما، وتجميع الموارد والتبرع بها، من الخدمات غير المباشرة في التعلم الخدمي.				
29.	تتنوع الخدمة في التعلم الخدمي بين الخدمة المباشرة مع المجتمع وغير المباشرة أو الخليط بينهما.				
30.	يركز التعلم الخدمي على التواصل الدائم بين المشاركين في الخدمة.				
31.	يعمل التعلم الخدمي عل الموازنة بين احتياجات الطلبة واحتياجات مجتمعهم المحلي وإحداث المنفعة المتبادلة.				
32.	يقيم التعلم الخدمي جسرا بين الأجيال المختلفة في المجتمع				
33.	يعمل التعلم الخدمي على التكامل والترابط بين أهداف المنهج المدرسي المعرفية والمهارية والوجدانية.				
34.	يدعم التعلم الخدمي الاختلاف وتقبل الآخر.				
35.	يُشرك التعلم الخدمي جميع الأعضاء المشاركين في عملية التقييم.				
36.	يلعب الطلبة دورًا نشطًا في اختيار أنشطة التعلم الخدمي وتطويرها وتنفيذها وتقييمها.				

37.	يحتاج التعلم الخدمي لجداول مدرسية مرنة لتلبية احتياجات الطلبة.				
38.	يحتاج التعلم الخدمي إلى تقدير الروابط التعاونية بين المدرسة والمجتمع من جميع الأطراف المشاركة.				

انتهت الأسئلة

ثانيا: أداة تحليل كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين

الهدف من أداة التحليل هو الكشف عن أنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين. وبعد اطلاع الباحثة على المراجع التالية:

- وثيقة الإطار العام لتطوير المناهج الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).
- كتب المرحلة الأساسية (1–4).
- West Virginia's Service-Learning Lesson-Plans For K-12 Challenged Students
- Model Learner Outcomes for Youth Community Service
- Service Learning Training & Curriculum Guide
- Building Bridges Connecting Classroom and Community through Service-Learning in social Studies
- Learning from Experience
- دراسات سابقة تناولت تضمين أنشطة التعلم الخدمي في الكتب المدرسية كدراسة خضر (2012)، والفرسان والشرمان (2017).

تم بناء أداة تحليل مثلت مجالات أنشطة التعلم الخدمي فئات الأداة حيث ضم كل مجال عدد من أنشطة التعلم الخدمي التي تتناسب وطبيعة طلبة المرحلة الأساسية (1–4)، حيث بلغ عددها (46) نشاط تعلم خدمي موزعة على (7) مجالات.

إطار التحليل:

قائمة مجالات التعلم الخدمي وأنشطته				
أولا: مجال الصحة				
الرقم	أنشطة التعلم الخدمي	✓	╳	ملاحظات
1.	التثقيف والتوعية حول الأمراض التي تهدد المجتمع وسبل الوقاية منها.			
2.	تنظيم حملة تدعو إلى مقصف مدرسي صحي.			
3.	تنظيم مسارات دورية للطلبة وأسرهم في الطبيعة.			
4.	التوعية حول الإدمان بأشكاله.			
5.	تنظيم حملة توعية تدعو إلى تقنين استخدام الأطفال للأجهزة التكنولوجية.			
6.	المشاركة في توعية المجتمع حول صحة الإنسان والغذاء			
7.	المشاركة في إعداد وطهي وجبات صحية.			

.8	المشاركة في أنشطة تشجع على نمط حياة صحي (غذاء، رياضة، عناية ونظافة).				
ثانيا: مجال البيئة					
.9	تثقيف المجتمع حول الاستدامة البيئية ودعمها.				
.10	إقامة مشاريع لإعادة التدوير والدعوة إلى تقليل الاستخدام.				
.11	إقامة مهرجان لدعم ملاجئ الحيوانات والدعوة للرفق بالحيوان والعناية به.				
.12	المشاركة في أنشطة للمحافظة عل جمال الأماكن الطبيعية والبرية، من خلال حملات تنظيف للأنهار والبرك والغابات والطرق والحدائق العامة، أو إنشاء الحدائق والمتنزهات البرية والعناية بها.				
.13	تشجير الأرض بإقامة حملات لغرس الأشجار ودورات تعليمية عن بناء الحدائق على الأسطح والأفنية وغيرها.				
.14	إجراء البحوث التي تعنى بمشكلات بيئة محلية وعالمية.				
.15	الاحتفال بيوم الأرض العالمي من خلال فعاليات تثقيفية وتطوعية كنشرات تلوث البيئة وأثرها على الحياة على الأرض ومجلات الحائط والأفلام والعروض المسرحية وتنظيف الشوارع وغيرها.				
ثالثا: مجال حقوق الإنسان.					
.16	"اختلافنا يميزنا"، المشاركة في أنشطة تدعم حقوق الاختلاف والتنوع ضمن معايير ثقافة المجتمع.				
.17	تصميم العروض المسرحية والنشرات والأفلام لتوعية المجتمع بالعنف بأشكاله وأساليبه والحق في رفضه.				
.18	تنظيم أنشطة لتوعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم الوطنية.				
.19	توعية وتثقيف المجتمع بحقوق الطفل.				
.20	جمع التبرعات وتقديم المساعدات للمعرضين للكوارث والحروب في الوطن والعالم.				
.21	إقامة ماراثون لتسليط الضوء على حق أو قضية من القضايا تشغل المجتمع والعالم.				
.22	تنظيم أنشطة لتوعية المجتمع وتشجيعه على المشاركة في الانتخابات.				
رابعا: مجال دعم التعليم					
.23	المشاركة في أنشطة تدعم المطالعة والقراءة.				
.24	التشجيع والمشاركة في الأنشطة البحثية				
.25	تقديم الدعم والمساعدة بأشكالها لأقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة أو الأصغر سنا أو من يعانون من مشكلات.				
.26	المشاركة في إقامة بيئة تعليمية خارجية.				
.27	تنظيم لجان "الصداقة والسلام" تشارك في حل النزاعات والمشكلات بين أقرانهم في المدرسة وخارجها، بعد تعلم مهارات التواصل والوساطة.				
.28	المشاركة في حملات لمحو الأمية الإلكترونية أو التكنولوجية.				

خامسا: مجال وطني/ثقافي.					
29.	تدوين تاريخ الوطن والمجتمع المروي على ألسنة كبار السن.				
30.	المشاركة في مواسم القطاف السنوية وجني المحاصيل الزراعية في المجتمع، وما يرافقها من أنشطة وأهازيج تراثية.				
31.	المشاركة في المناسبات الوطنية والدينية.				
32.	التوعية بدور حماة الوطن والمجتمع والمدافعين عن الحقوق والحرية من جنود وأفراد شرطة وأمن وأسرى وشهداء.				
33.	المساهمة في المحافظة على الموارد الطبيعية والمرافق والممتلكات العامة في المجتمع.				
34.	إجراء البحوث لإيجاد حلول للمشاكل والقضايا المستجدة في المجتمع.				
35.	المساهمة في المحافظة على تراث المجتمع وتاريخه.				
سادسا: مجال اجتماعي.					
36.	التطوع في الجمعيات الخيرية والمؤسسات المجتمعية، كدور المسنين والأيتام.				
37.	إقامة بازارات ومشاريع يعود ريعها لدعم الجمعيات الخيرية ومراكز المسنين والإيواء.				
38.	تنظيم حملات لتوعية الأفراد حول الشبكة العنكبوتية وكيفية الاستفادة منها واستخدامها والمخاطر وأساليب الحماية ..الخ.				
39.	تنظيم حملات لتوعية الأسر بالتحديات العصرية التي تواجه الأبناء.				
40.	المشاركة في برامج تأهيل الأحداث في مراكز الإصلاح				
41.	زيارة مؤسسات العناية بالمرضى والمسنين والأيتام والمشردين				
42.	إقامة المخيمات والأندية والفعاليات الشبابية لتنمية مهاراتهم واستغلال الطاقات الشابة في خدمة المجتمع.				
43.	المساهمة في تنظيم حركة لمرور والتوعية بقوانينها.				
سابعا: مجال اقتصادي.					
44.	التوعية حول ترشيد استهلاك المياه والكهرباء والطاقة.				
45.	المشاركة في طرح أفكار لمشاريع وإنتاج سلع لدعم الاقتصاد وتقليل البطالة.				
46.	المشاركة في حملة دعائية لدعم الاقتصاد الوطني (سياحة، صناعة، تجارة، زراعة).				

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين.

#	الأسماء مرتبة هجائيا	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1.	د. إبراهيم صليبي	دكتوراه	أساليب تدريس	جامعة القدس
2.	د. إبراهيم عرمان	دكتوراه	تكنولوجيا التعليم	جامعة القدس
3.	د. إيناس ناصر	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس
4.	د. رانيا علي مهيدات	دكتوراه	فلسفة المناهج وأساليب التدريس العامة	وزارة التربية والتعليم الأردنية
5.	د. زيد العدوان	دكتوراه	المناهج وأساليب التدريس	جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن
6.	أ. د. عفيف زيدان	دكتوراه	قياس وتقويم	جامعة القدس
7.	أ. علي الأعرج	طالب دكتوراه	أساليب تدريس/ تربية خاصة	جامعة القدس
8.	د. محمد شاهين	دكتوراه	فلسفة التربية	جامعة القدس المفتوحة
9.	د. محمد قطاوي	دكتوراه	المناهج وأساليب التدريس	جامعة البتراء، ووكالة الغوث/الأردن

ملحق رقم (4) استبانة إدراك المعلمين بعد التحكيم

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب تدريس

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،
تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**أنشطة *التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين وإدراك المعلمين لـه**". وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. لذا يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل فقرة وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علما بأن جميع إجاباتك سوف تعامل بسرية ولغايات البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة: فاتن محمود الجعبة

المفاهيم الواردة في الاستبانة

* التعلم الخدمي: هي طريقة يتعلم من خلالها الطالب ويتطور عبر المشاركة النشطة في أنشطة خدمية منظمة بعناية والتي: تلبي حاجة حقيقية للمجتمع، تدمج في المنهاج الأكاديمي، وتنسّق بالتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتتيح للطالب الفرص لاستخدام المهارات والمعارف المكتسبة حديثا في مواقف واقعية تتعلق بحياته ومجتمعه المحلي، وتعزيز ما تم تدريسه داخل قطاعات التعليم عن طريق دفع عملية التعليم والتعلم خارجها.

أي أنها استراتيجية تعليمية تعلّمية فعّالة، يؤدي فيها الطالب خدمة مجتمعية حقيقية تلبي احتياجات المجتمع، كوسيلة لتعلّم موضوع ما.

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي ينطبق على الحالة:

المبحث الذي أدرّس: الصف الذي تدرسه:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

حاصل على مؤهل تربوي:	□ نعم	□ لا	
الدرجة العلمية:	□ دبلوم	□ بكالوريوس	□ ماجستير
عدد الدورات التدريبية:	□ أقل من 5	□ 5 – 10	□ أكثر من 10
سنوات الخبرة:	□ أقل من 5 سنوات	□ 5–10 سنوات	□ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: يرجى قراءة الفقرات التالية بتمعّن، ثم وضع إشارة (X) وفقا للدرجة التي تراها مناسبة:

الرقم	أدرك أن التعلم الخدمي	الدرجة				
		أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
1	يَرْبط أنشطة التعلم بواقع بيئة الطالب الحقيقية.					
2	يُقَدّم المحتوى التعليمي للطالب بطرق تعليم تفاعلية متنوعة.					
3	يدفع الطالب نحو التفكير الناقد والتأملي (ما وراء المعرفي) والاستقصاء وحل المشكلات.					
4	يتيح الفرص للطالب بتوظيف مهارات التفكير العليا، في معالجة معارفه ومفاهيمه وإعادة بنائها.					
5	يلعب فيه الطالب دورا نشطا في تحديد أهداف تعلمه.					
6	يشرك الطالب مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات.					
7	يزيد من تعلم الطالب بإشراك أفراد المجتمع المحلي في العملية التعليمية التعلمية.					
8	يشجع على فهم وإدراك وتقدير قيمة الاختلاف والتنوع المجتمعي من خلال الخبرات التعليمية الفعالة.					
9	يعزز من فرص التكامل في نمو الطالب (الشخصي والاجتماعي والأكاديمي).					
10	يدمج التقويم الواقعي بشكل شامل ومستمرّ باعتباره مصدرا للتعلّم.					
11	يعتبر استراتيجية متكاملة لعمليتي التعليم والتعلّم.					
12	يدفع الطالب لاستخدام معارفه ومهاراته، لمعالجة حاجة مجتمعية واقعية.					
13	يشرك الطالب في أنشطة منظمة ومخطط لها، لمعالجة حاجة مجتمعية واقعية.					
14	يعدّ طريقة تدريس تجمع بين التعليم الأكاديمي– وما يضم من					

	أهداف وتخطيط وإعداد وتفكير وتقييم- وبين خدمة المجتمع الهادفة.					
15	يتيح للطالب فرصا منظمة للتفكير التأملي عبر جميع مراحله.					
16	تعود نتائجه على جميع المشاركين في النشاط الخدمي (الطالب والمعلم والمدرسة والمجتمع).					
17	يهيئ للطالب فرص التعلّم بالعمل.					
18	يتميز، عن أشكال التعليم بالخبرة (الممارسة)، بالتوازن بين أهداف التعلم وأهداف الخدمة.					
19	يركز على تبادل الخبرات بين الطالب ومؤسسات المجتمع.					
20	يعزز دور المناهج الدراسية في ربط التعلّم بالحياة.					
21	يوسّع نطاق التعلم خارج الصف الدراسي وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف حياتية.					
22	يطبّق مع الطلبة من مختلف الفئات العمرية.					
23	يعدّ أكثر ملاءمة لطلبة المدارس الثانوية والجامعات.					
24	يعزّز الروابط والعلاقات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.					
25	يشجّع على المشاركة الفعّالة للمجتمع المحلي، فهم مشاركون في التخطيط والتنفيذ والتقييم.					
26	تطبّق أنشطته خارج أوقات الدوام المدرسي، بتفاعل الطلبة (مقدم الخدمة) مباشرة مع أفراد المجتمع (متلقي الخدمة).					
27	يشتمل على أنشطة خدمية غير مباشرة، كأنشطة البحث، ونشر الوعي حول قضية ما، وتجميع الموارد والتبرع بها.					
28	تتنوع فيه الأنشطة الخدمية بين المباشرة وغير المباشرة والخليط بينهما.					
29	يركز على التواصل المستمر بين الأفراد المشاركين في الخدمة.					
30	يمكّن الطلبة من إظهار ما تعلّموه من خلال تنفيذ الخدمة، للصف الدراسي أو المدرسة أو المجتمع.					
31	يؤكّد على جهد الطلبة وتفانيهم بدلاً من النتائج.					
32	يعمل على الموازنة بين احتياجات الطلبة واحتياجات مجتمعهم المحلي، لإحداث المنفعة المتبادلة.					
33	يقيم جسرا بين الأجيال المختلفة في المجتمع.					
34	يعمل على التكامل والترابط بين أهداف المنهج المدرسي المعرفية والأدائية والوجدانية.					
35	يدعم الاختلاف وتقبل الآخر في المجتمع.					

36	تهيئ للطلبة فرص لإظهار ميولهم القيادية وتنميتها.					
37	يُشرك جميع الأطراف المشاركة في عملية التقييم.					
38	يقوم على الربط بين النظرية والتطبيق.					
39	يحقق للطلبة الفهم العميق للمحتو التعليمي.					
40	يهيئ الطلبة لأخذ أدوارهم الواقعية في الحياة والمجتمع.					
41	يتحقق بتقدير الروابط التعاونية بين المدرسة والمجتمع، من قبل جميع الأطراف المشاركة.					
42	يعطي الطلبة دورًا نشطًا في اختيار أنشطة الخدمة وتطويرها وتنفيذها وتقييمها.					
43	يوفّر فرصا متساوية للتعلّم.					
44	ينفّذ من خلال جداول مدرسية مرنة تلبي احتياجات الطلبة المختلفة.					
45	يبرز أهمية المسؤولية المجتمعية ودور الطالب في تحقيقها.					
46	يساهم في غرس قيم الانتماء الوطني والنخوة والإيثار.					
47	يعمّق الوعي الاجتماعي والسياسي بقضايا الوطن.					
48	يساهم في إثراء المحتوى التعليمي في المباحث الدراسية.					
49	يعزز من ثقة الطالب بنفسه وبالآخرين.					
50	يعتمد أدوات تقويم ملائمة يستخدمها جميع المشاركين للحكم على نتائج أنشطته.					
51	يخلق الفرص لاكتشاف قدرات ومواهب الطلبة المختلفة.					
52	يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلّم والتحصيل.					
53	ينمّي المعارف والمهارات بتوظيفها في سياق تعلمي واقعي.					
54	يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم من خلال الحوار والنقاش وسماع آراء الآخرين.					

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (5) كتاب تسهيل المهمة

جامعـــة القدس
كليـة العلـوم التربويـة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2022/3/21

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم

ضواحي القدس،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة فاتن محمود عبدالفتاح الجعبة ، ورقمها الجامعي (21912539) ، بإجراء دراسة بعنوان:

أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسيةفي فلسطين وإدراك المعلمين له..

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

ملحق رقم (6) جدول أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4)

		المادة الدراسية												
		الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث				الصف الرابع				
		لغتنا الجميلة	الرياضيات	التربية الوطنية والحياتية	لغتنا الجميلة	الرياضيات	التربية الوطنية والحياتية	لغتنا الجميلة	الرياضيات	التنشئة الوطنية والاجتماعية	العلوم والحياة	لغتنا الجميلة	الرياضيات	التنشئة الوطنية والاجتماعية	العلوم والحياة	
المجال	الرقم	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	مجموع
أولا: المجال الصحي	.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	.7	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4
	.8	0	0	2	1	0	0	0	0	9	0	3	0	15	3	33
مجموع المجال		0	0	5	1	0	1	0	0	9	1	3	0	17	3	40
ثانيا: البيئي	.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	.10	0	0	5	4	1	0	1	0	4	6	11	0	15	11	58
	.11	0	0	2	3	0	0	4	0	2	1	0	0	0	0	12
	.12	0	0	3	2	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	11
	.13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	.14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	5	12
	.15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	7	0	0	2	13

مجموع المجال	0	0	0	11	0	1	9	7	0	10	17	18	0	19	18	110
ثالثا: حقوق الإنسان	.16	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3
	.17	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	4
	.18	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	2	1	5	2	14
	.19	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	.20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.21	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	5
	.22	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
مجموع المجال	0	0	3	3	0	1	1	2	0	7	0	2	1	7	2	29
رابعا: دعم التعليم	.23	0	0	1	1	0	0	1	0	0	6	11	0	1	11	32
	.24	0	0	1	0	4	6	0	1	1	10	0	3	0	0	26
	.25	0	10	3	0	7	0	0	10	3	6	3	1	4	3	50
	.26	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	5
	.27	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3
	.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع المجال	0	10	6	1	11	7	2	11	7	22	15	4	5	15	116	
خامسا: وطني/ ثقافي	.29	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
	.30	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	.31	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	0	5
	.32	0	0	1	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	7
	.33	0	0	4	1	0	2	1	0	1	0	0	0	2	0	11
	.34	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3

	.35	0	0	0	1	0	2	0	5	3	0	1	0	0	1	14
	.36	1	0	4	0	0	2	1	0	3	0	0	4	2	11	34
مجموع المجال		1	0	12	6	0	10	7	1	13	2	5	3	15	5	80
سادسا: الاجتماعي	.37	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	.38	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	.39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.42	0	0	1	1	0	2	0	2	0	0	1	0	0	0	6
	.43	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
مجموع المجال		0	0	1	2	0	4	0	4	0	0	2	1	0	0	11
سابعا: الاقتصادي	.44	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	7
	.45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	.46	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	3
	.47	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	8
	.48	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	6
مجموع المجال		1	0	1	2	0	1	3	0	7	0	2	1	0	3	24
المجموع		2	10	39	15	13	35	22	15	51	43	46	9	64	46	410
النسبة		%0	%2	10 %	%4	%3	%9	%5	%4	12 %	%10	11 %	%2	16 %	11 %	100 %

فهرس الجداول

الجدول 1.2: مراحل عملية التعلم الخدمي (دور المعلم).....29
جدول (2.2): نموذج التصنيف الشامل لمراحل النمو المعرفي للتعلم الخدمي.....37
جدول (1.3): المباحث الدراسية ضمن عينة الدراسة.....58
جدول (2.3): أعداد ونسب أفراد مجتمع وعينة الدراسة.....58
جدول (3.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.....59
جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي.....63
جدول 1.4–أ : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين.....67
جدول 1.4–ب : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين.....67
جدول 1.4–ج : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين.....69
جدول 1.4–د : مجموع التكرارات والنسب المئوية لأنشطة التعلم الخدمي ضمن مجالاته في كتب المرحلة الأساسية (1–4) في فلسطين.....70
جدول 2.4 : مجموع التكرارات لأنشطة التعلم الخدمي في كتب المرحلة الأساسية (1–4) عينة الدراسة في كل مجال من مجالات التعلم الخدمي السبعة، ومجموع التكرارات والنسب المئوية للمجالات مجتمعة..75
جدول 3.4 : مجموع التكرارات والنسب المئوية، لجميع أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كل كتاب وصف دراسي من كتب المرحلة الأساسية (1–4) عينة الدراسة، ولجميع الكتب عينة الدراسة. 78
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي.....81
جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير المؤهل تربوي.....85
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية....85

جدول(7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير الدورات التدريبية.....86
جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة.....86
جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية (1–4) لأنشطة التعلم الخدمي يعزى لمتغير سنوات الخبرة.....87

فهرس الأشكال

شكل 1.2: معايير ومبادئ التعلم الخدمي..... 15
شكل 2.2: يوضح أهم مبادئ فلسفة ديوي 16
شكل 3.2: عاملي حدوث النشاط الانعكاسي..... 17
شكل 4.2: مراحل التفكير الانعكاسي عند ديوي..... 18
شكل 5.2: يوضح معايير طريقة المشروع التي حددها ديوي ضمن فلسفته عن الخبرة 19
شكل 6.2: التوازن بين التعلم– الخدمة في التعلم الخدمي وما يميزه عن الأشكال الأخرى من التعلم التجريبي ومن أشكال خدمة المجتمع..... 24
شكل 7.2: مراحل عملية التعلم الخدمي (أدوار المعلم والمتعلم)..... 29
شكل 8.2: نموذج (IPARD) دورة التعلم الخدمي 31
شكل 9.2: أنواع الخدمة في التعلم الخدمي 33
شكل (1.3): المتغيرات التابعة والمستقلة لمجتمعي الدراسة..... 59

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1) إطار التحليل الخاص بالكشف عن أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4) 110
ملحق رقم (2) الأدوات قبل التحكيم..... 113
ملحق رقم (3) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين..... 120
ملحق رقم (4) استبانة إدراك المعلمين بعد التحكيم 121
ملحق رقم (5) كتاب تسهيل المهمة..... 125
ملحق رقم (6) جدول أنشطة التعلم الخدمي المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية (1-4)..... 126

فهرس المحتويات

إقرار ..... أ

الشكر والعرفان ..... ب

الملخص ..... ج

Abstract: ..... هـ

الفصل الأول 1

خلفية الدراسة وأهميتها 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 5

3.1 أهداف الدراسة 7

4.1 أسئلة الدراسة 8

5.1 فرضيات الدراسة 8

6.1 أهمية الدراسة 9

7.1 حدود الدراسة 9

8.1 مصطلحات الدراسة 10

الفصل الثاني 12

الإطار النظري والدراسات السابقة 12

1.2 الإطار النظري 12

أولا: ماهية التعلم الخدمي 12

1.1.2. تاريخ نشأة التعلم الخدمي وتطوره: 12

1.1.1.2. ارتباط مفهوم التعلم الخدمي بفلسفة جون ديوي: 15

2.1.2. فلسفة التعلم الخدمي: 20

3.1.2. خصائص التعلم الخدمي: 22

4.1.2. التوازن بين التعلم والخدمة في التعلم الخدمي: 23

1.4.1.2. مفاهيم مرتبطة بالتعلم الخدمي: 25

ثانيا: الأهمية والأثر 26
5.1.2. أهمية التعلم الخدمي:..... 26
6.1.2. أثر التعلم الخدمي:..... 27
ثالثا: كيفية تطبيق التعلم الخدمي 28
8.1.2. عملية التعلم الخدمي (دور المعلم والمتعلم):..... 28
1.8.1.2. خطوات التعلم الخدمي (دور المتعلم): 30
2.8.1.2. أنواع الخدمة:..... 32
9.1.2. مخرجات الطالب في التعلم الخدمي..... 33
10.1.2. معايير الطالب في التعلم الخدمي: 34
11.1.2. نموذج تصنيف تنموي شامل للتعلم الخدمي من مرحلة رياض الأطفال إلى التعليم الثانوي: 36
13.1.2. معايير الجودة الخاصة بالتعلم الخدمي الفعال: 39
رابعا: المنهاج الوطني الفلسطيني 42
14.1.2. المنهاج التربوي: مفهومه، أسسه، عناصره:..... 42
15.1.2. المنهاج الوطني الفلسطيني وتطويره: 43
1.15.1.2. مراحل التعليم في فلسطين: 44
2.15.1.2. المرحلة الأساسية (1-4):..... 45
12. 1.2. التعلم الخدمي والحاجات النمائية للطلبة في المرحلة الأساسية:..... 45
2.2: الدراسات السابقة 47
1.2.2. الدراسات المتعلقة بالتعلم الخدمي..... 47
1.1.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم الخدمي: 50
2.2.2. الدراسات المتعلقة بإدراك المعلمين للتعلم الخدمي 52
1.2.2.2. التعقيب على الدراسات المتعلقة بإدراك المعلمين للتعلم الخدمي: 56

الفصل الثالث **57**
الطريقة والإجراءات **57**
1.3 منهج الدراسة 57
2.3 مجتمع الدراسة 57
3.3 عينة الدراسة 58
4.3 متغيرات الدراسة 59
5.3 أدوات الدراسة 60
1.5.3 أداة التحليل: 60
2.5.3 صدق الأداة: 61
3.5.3 ثبات التحليل: 61
4.5.3 إجراءات التحليل: 61
5.5.3 استبانة لقياس الإدراك: 62
5.5.3 صدق الاستبانة: 63
6.5.3 ثبات الاستبانة: 64
6.3 إجراءات الدراسة 64
7.3 المعالجة الإحصائية 65
الفصل الرابع **66**
عرض نتائج الدراسة **66**
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 66
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 75
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 78
4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 80
5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 84
1.2.4. نتائج الفرضية الأولى: 84
2.2.4. نتائج الفرضية الثانية: 85
3.2.4.نتائج الفرضية الثالثة: 86

الفصل الخامس 88
مناقشة النتائج والتوصيات 88
1.5 مناقشة نتائج الدراسة 88
1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 88
2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 91
3.1.5 . مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 94
4.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 96
1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: 97
ملاحظات الباحثة ومقترحاتها خلال عملية تحليل الكتب: 98
2.5 التوصيات 101
قائمة المصادر والمراجع 102
أولاً: المراجع العربية 102
ثانياً: المراجع الأجنبية 107
ثالثاً: المواقع الإلكترونية 109
الملاحق 110
فهرس الجداول 129
فهرس الأشكال 131
فهرس الملاحق 132
فهرس المحتويات 133