المجلد: السابع
العدد: الثالث عشر

مجلة جامعة حماة

2024/ ميلادي
1445 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور عبد الرزاق سالم رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: أ.م.د نورا حاكمه.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): سعاد الطباع

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. عبد الكريم قلب اللوز
أ. د. جميل حزوري
أ. د. حسان حلبية
د.عبد الحميد الملقي
أ. د. رود خباز
د. لجين المحمد.
أ. د. أسمهان خلف
د.سامر طعمة
أ. د. جبر حنا
د. وسام حزواني
د. أنس السباعي

الهيئة الاستشارية:

أ .د. دارم طباع
أ. د. وليد سراقبي
أ. د. محمد أيمن الصباغ
د. شكرية حقي
أ. د. نصر القاسم
د. ماجد موسى
أ. د. حسين العيسى.

الإشراف اللغوي:

د. رائد الحلاق
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1-نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتمييز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2-نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3-نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، ويتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4). وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

ثانياً – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

ثالثاً – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

رابعاً – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

خامساً – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

سادساً – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

- **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء إمّا بإيراد المعطيات الرقمية في جداول، وإما بتوقيعها بيانياً، مع التأكيد على إعداد الأشكال والمنحنيات البيانية والرسوم بصورتها النهائية، وبالمقياس المناسب، وتكون ممسوحة بدقة 300 بكسل/أنش. ويجب أن تكون الأشكال أو الصور المظهرة بالأبيض والأسود بقدر كاف من التباين اللوني، ويمكن للمجلة نشر الصور الملونة إذا دعت الضرورة إلى ذلك، ويعطى عنوان خاص لكل شكل أو صورة أو مصوّر في الأسفل وتأخذ أرقاماً متسلسلة.

رابعاً – المراجع:

تتبع المجلة طريقة ذكر اسم المؤلف – صاحب البحث أو مؤلفه – وسنة النشر داخل النص ابتداءً من اليمين إلى اليسار أياً كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer(1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter وJohn، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون المرجع غير عربي فيكتب أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل للمرجع، وعنوان المجلة (الدورية أو المؤلف، ودار النشر)، ورقم المجلدVolume ، ورقم العدد Number، وأرقام الصفحات (من – إلى)، مع مراعاة أحكام التنقيط وفق الأمثلة الآتية:

العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). Factors affecting milk production in Awassi sheep. J. Animal Production, 12(3):35-46.

إذا كان المرجع كتاباً: يوضع اسم العائلة للمؤلف ثم الحروف الأولى من اسمه، السنة بين قوسين، عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

أما إذا كان بحثاً أو فصلاً من كتاب متخصص (وكذا الحال بخصوص وقائع) المداولات العلمية Proceedings)، والندوات والمؤتمرات العلمية)، يذكر اسم الباحث أو المؤلف (الباحثين أو المؤلفين) والسنة بين قوسين، عنوان الفصل، عنوان الكتاب، اسم أو أسماء المحررين، مكان أو جهة النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، تكتب وفق المثال الآتي:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

- **تلحظ النقاط الآتية:**

- ترتب المراجع العربية والأجنبية (كل على حدة) بحسب تسلسل الأحرف الهجائية (أ، ب، ج) أو (A, B, C) .
- إذا وجد أكثر من مرجع لأحد الأسماء يلجأ إلى ترتيبها زمنياً؛ الأحدث فالأقدم، وفي حال تكرار الاسم أكثر من مرة في السنة نفسها، فيشار إليها بعد السنة بالأحرف a, b, c على النحو [a] (1998) أو [b] (1998) ... إلخ.
- يجب إثبات المراجع كاملة لكل ما أشير إليه في النص، ولا يسجل أي مرجع لم يرد ذكره في متن النص.

- الاعتماد – وفي أضيق الحدود– على المراجع محدودة الانتشار، أو الاتصالات الشخصية المباشرة (Personal Communication)، أو الأعمال غير المنشورة في النص بين أقواس ( ).
- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات النشر العلمي، والمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.
- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.
- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

توضع قائمة (المصادر والمراجع) على صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على أحد الترتيبين الآتيين:

أ– كنية المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

ب– اسم الكتاب: اسم المؤلف، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

- توضع الحواشي مرقمة في أسفل كل صفحة وفق أحد التوثيقين الآتيين:

أ– نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.

ب– اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادِلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستعملة في البحث.

يشترط لطلاب الدراسات العليا (ماجستير / دكتوراه) إلى جانب الشروط السابقة:

أ– توقيع إقرار بأن البحث يتصل برسالته أو جزء منها.

ب– موافقة الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة.

ج– ملخص حول رسالة الطالب باللغة العربية لا يتجاوز صفحة واحدة.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة إلى العربية، على أن يرفق النص الأجنبي بنص الترجمة، ويخضع البحث المترجم لتدقيق الترجمة فقط وبالتالي لا يخضع لشروط النشر الواردة سابقاً. أما إذا لم يكن البحث محكماً فتسرى عليه شروط النشر المعمول بها.
- تنشر المجلة تقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، ومراجعات الكتب والدوريات العربية والأجنبية المهمة، على أن لا يزيد عدد الصفحات على عشر.

عدد صفحات مخطوطة البحث:

تنشر البحوث المحكمة والمقبولة للنشر مجاناً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة من دون أن يترتب على الباحث أية نفقات أو أجور إذا تقيد بشروط النشر المتعلقة بعدد صفحات البحث التي يجب أن لا تتجاوز 15 صفحة من الأبعاد المشار إليها آنفاً، بما فيها الأشكال، والجداول، والمراجع، والمصادر. علماً أن النشر مجاني في المجلة حتى تاريخه.

مراجعة البحوث وتعديلها:

يعطى الباحث مدة شهر لإعادة النظر فيما أشار إليه المحكمون، أو ما تطلبه رئاسة التحرير من تعديلات، فإذا لم ترجع مخطوطة البحث ضمن هذه المهلة، أو لم يستجب الباحث لما طلب إليه، فإنه يصرف النظر عن قبول البحث للنشر، مع إمكانية تقديمه مجدداً للمجلة بوصفه بحثاً جديداً.

ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.
- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي : سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
أثر الألعاب التعليمية الرقمية على تحصيل طلبة الصف السابع في اللغة الإنكليزية والاحتفاظ بالمعلومات	ديما حسن	1
مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس)	قمر عمر قاسم آغا	15
درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي	همسه علي أريج شعبان د. نسرين زيد	33
تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة	د. مايزه عزيز رسوق د.هبة جميل بوشي	53
العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية	د. نرمين الحداد	73
درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي (SEL) من وجهة نظر الموجهين التربويين	د. مايزه عزيز رسوق د. علي مؤيد محمد	96
درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية	د. ولادة أبو خليف	114
الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات	سلمان إسماعيل وزو	134
مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي في مادة العلوم "دراسة ميدانيّة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة"	قمر الدرويش	151
درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية "دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية"	دلجين اكرم علي د. ميساء حمدان د. رغداء نصور	171

أثر الألعاب التعليمية الرقمية على تحصيل طلبة الصف السابع في اللغة الإنكليزية والاحتفاظ بالمعلومات

ديما حسن*

(الإيداع: 27 حزيران 2024، لقبول: 26 آب 2024)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر الألعاب التعليمية الرقمية على تحصيل طلبة الصف السابع في اللغة الإنكليزية واحتفاظهم بالمعلومات. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث قامت الباحثة باختيار عينة مقصودة من طلبة الصف السابع مؤلفة من (60) طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (30) طالباً و طالبة تم تدريسهم باستخدام الألعاب التعليمية الرقمية ومجموعة أخرى ضابطة مؤلفة من (30) طالباً وطالبة درسوا اللغة الإنكليزية في الوحدتين 12–13 بالطريقة التقليدية، قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي بعدي مباشر ومؤجل على العينة وعولجت البيانات باستخدام برنامج SPSS حيث اختبرت الفرضيات الصفرية باستخدام اختبار t–test عند مستوى الدلالة (0.05).

أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي أعلى من تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى الأثر الإيجابي للألعاب التعليمية الرقمية على تحصيل الطلبة وكان احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بالمعلومات أفضل من طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا دون تطبيق الألعاب الرقمية. وقد تم طرح عدد من المقترحات لإجراء المزيد من الأبحاث لدراسة تأثير الألعاب الرقمية التعليمية على المواد والمراحل التعليمية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الأثر– الألعاب التعليمية الرقمية– التحصيل– الاحتفاظ بالمعلومات – -طلبة الصف السابع

* باحث دكتوراه – جامعة دمشق – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس.

The Effect of Educational Digital Games in Seventh Grade Students' Achievement in English and Retention of Information

Dr. Demaa Hasan*

(Received: 27 June 2024,Accepted: 26 Augast 2024)

Abstract:

This study aimed at exploring the effect of educational digital games in seventh grade students' achievement in English in Damascus schools and measuring its effect in students' retention of information. A quasi- experimental approach was undertaken in this study. The researcher selected a purposeful sample of seventh grade students consisting of (60) male and female students divided into two groups: an experimental group (30) male and female students who were taught using digital educational games and another control group consisting of (30) male and female students who studied English in units 12-13 using the traditional method. The researcher applied an immediate and postponed post-achievement test to the sample. The SPSS statistical program was used to analyze the study data and the hypotheses were tested at the level of significance (α= 0.05).

The findings of the study showed that educational digital games had positive effect on students' English learning achievement. Students who were taught English by using games improved their achievement more than those who were taught by using the traditional method of teaching. In addition, Students of the experimental group retained information better than those in the control one. A number of suggestions were proposed for further researches to examine the effect of the educational digital games on other subjects and educational stages.

Keywords: Effect, Educational Digital Games, Seventh Grade Students, Achievement, Retention

* PhD researcher– Damascus University– faculty of education– Department of Curricula and methods of Instruction.

Introduction

The world of education is changing rapidly, and much of that is due to advances in technology. We know that our students are knowledgeable about and comfortable with technology. They are exposed to it every day. They play games on the computer. They receive and send e-mails and they search for information on search engines. They work, play, and socialize online. Even our youngest learners see their parents and family members on laptops, smart phones, and tablets and this is changing their expectations on education. Therefore, teachers need to motivate their learners by appealing to their interests and thereby making their lessons relevant to the specific needs of these learners. One way of doing this is to incorporate interactive games into language teaching and learning.

In order to study or acquire a language, learners have to know the fundamental structure of the language and more words to be able to communicate with other people well. Most EFL learners have difficulties in communicating in English language because of their limited amount of vocabulary. They forget new vocabularies because they do not use them in their daily life. In order to overcome these challenges they should use effective strategies which enhance English achievement and retention. One useful strategy to encourage learning a foreign language is using digital games. Some teachers think that computer games are a waste of time and prefer not to use them in classroom since games sometimes have been considered only for its one element that is fun. However, a game should not be regarded as a marginal activity filling in odd moments when the teacher and class have nothing better to do. Games ought to be at the heart of teaching foreign languages, games should be used at all the stages of the lesson, provided that they are suitable and carefully chosen. In fact, among several strategies used to improve students' proficiency such as visual aids, CALL (Computer Assisted Language Learning), drama, role -play, and so on, digital games are another useful strategy to promote students' language proficiency (Warschauer, 2000, 303-318). In light of what has been mentioned, the researcher suggests the possibility of studying the effect of educational digital games in learning English.

1- Research problem

In the sophisticated world of the 21st century, learners are more familiar with technology than their teachers are. They are growing up in today's world that relies heavily on technology. Learners have become preoccupied with high-tech inventions for entertainment to spend their time such as computer, ipads, tablets, video and play-station games, so they learn how to use these technologies unconsciously. However, there is minimal variation in the teaching style used in teaching English at schools. Most teachers enjoy traditional methods such as grammar translation, audio- lingual or to some extent direct method. They teach grammar out of context for its own sake as a practice of specific grammatical structures and they still consider grammar as the organizing principle of the course where all topics focus on grammar and not on the topic itself. When teaching is based on traditional methods, learners are not interested in developing the second language, nor are motivated to learn it for the purpose of communication. So the students will not play the role of active speaker. Therefore, in this system when students are asked to do some oral exercises, they prefer to keep silent because they are not used to speaking English in front of others and are afraid of "losing face" due to their likely errors (Sauvé, Kaufman, & Renaud, 2007). Therefore, more attention must be centered on the use and effectiveness of digital games.

The researcher conducted a pilot study on 4/ 2/ 2024 on 20 seventh grade teachers who teach English in Damascus schools to find out the methods they use in teaching English and investigate their attitudes towards modern teaching methods, which may contribute to increasing students' achievement. The results of the study were as follows:

- Eighty percent of teachers use traditional methods such as grammar translation, audio-lingual or to some extent direct method.

- Only twenty percent of teachers use effective instructional means in order to meet the needs of students within the 21st century.
- Seventy percent of teachers are not interested in searching for modern teaching methods of English.
- Only ten percent of teachers have prior knowledge of applying digital games in their classes.

Furthermore, a review of literature shows that, most studies examined the effect of digital games on learning vocabularies and grammar (Jalali & Dousti, 2012; Musilova, 2010; Thomas, 2005). Nevertheless, there are still insufficient studies in addressing whether digital games can successfully help students to retain information and a few researchers have experimentally examined the effect of educational digital games on students' achievement in English.

In addition, the crisis in Syria has a negative effect on education. Our students face daily challenges of over-crowded classrooms, the psychological scars of traumatic experiences, possible curricula and language problems; inadequate quality of teaching and a lack of essential learning materials. So, There is an urgent need to offer great potentials in both motivating and facilitating learning that provide students with the knowledge, skills, and support required to build a new future. In order to help those students, who suffer both physically and psychologically, games can be used in classes. So, the problem of the research can be summarized in the following question: What is the effect of educational digital games in seventh grade students' achievement in English and retention of information?

2 –Significance of the Research

The research importance emerges from the following points:

1- Positive gains in this study could be employed by English teachers, materials developers, and ELT practitioner in teaching English.

2- Results of this study may provide information for administrators in state schools trying to decide whether to invest in digital games for their classrooms.

3- The findings of the study might pave the way for researchers to investigate the application of digital games in other areas and components of the English language pedagogy.

3-Research Aim

The research aims at achieving the following:

- Measuring the effect of using the educational digital games in learning English.
- Measuring the effect of using the educational digital games in students' retention of information.

4-Research Question

The research tries to answer the following question:

- What is the effect of using the educational digital games in learning English?
- What is the effect of using the educational digital games in students' retention of information?

5-Research Hypotheses:

According to the research aims and research question, the research hypotheses which will be tested at the ($\alpha = 0.05$) level of significance are as follows:

1- There is no statistically significant mean scores difference between students in the experimental and control groups in the immediate post- achievement test.

2- There is no statistical significant mean scores difference between students in the experimental group in the pre and immediate post-test.

3- There is no statistically significant mean scores difference between students in the experimental and control groups in the postponed post- achievement test

6- Research Limitations

- **Human limitations**

The research was restricted to seventh grade students.

- **Spatial limitations**
- The research was applied in Damascus school: Layeek School.
- **Time Limitations**

The study was carried out during the second semester of the academic year 2023-2024.

- **Educational Limitations**

The research was restricted to units twelve and thirteen of the English language course "Emar English Series seventh grade "

7- Research Methodology

A quasi-experimental approach was undertaken to investigate the effect of educational games on seventh grade students' achievement in English.

7-1-setting and participants

A total of 60 sixth grade students form the purposeful sample. Two sections in the selected school (Layeek School) were assigned randomly: the control group (30) and the experimental group (30) students. Since there are two types of computer games, and these include serious games, which are designed for educational purposes and commercial games also referred to as console games. The experimental group received various educational digital games which fitted information in units (12-13) of the English language course ""Emar English Series seventh grade ". The control group learned the same course content in the traditional method (i.e. without games).

7-2-Research Instruments

The researcher used the following instruments:

1. An achievement test (Pre, Post and Postponed-post).
2. Educational grammar digital games (Vocabulary Spelling City - Pictionary -Jeopardy – Painball- Fredisa Learns) games.

7-3- Variables of the research

- One independent variable was tested: Educational computer games.
- One dependent variable was tested: an English achievement test.

8-Operational Definitions of Terms

1. Effect:

It is defined according to the American Heritage Dictionary as "The power to produce an outcome or achieve a result; influence". "It is the result or consequence which is produced by a cause or an action "or "The ability to bring about results" (2011, p. 33). The researcher defines the effect in as a form of reactivity whereby students improve their achievement in English being experimentally measured simply in response to learning through digital games. This means the change in the learners' achievement level in English that may result from using digital games.

2. Educational digital Games:

According to Prensky (2001) digital game is any game that is mediated by an electronic form - a PC, a console, a cell phone, etc. and involving one or more players, with rules, goals, outcomes and feedback, competition, challenge, interaction, and story as key characteristics. The researcher defines them as serious games designed with educational purposes in order to teach students English four skills in units twelve and thirteen of the English language course ""Emar English Series seventh grade ".

3. English achievement.

Achievement refers to the completion and attainment of a certain level that a student can achieve after a series of education or training (Lamas, 2015)

It is the success of students in the English course which is measured by applying a test designed by the researcher. A higher score on the English achievement test implies a higher English learning achievement.

4. Retention:

For Tate, (2004) students' retention refers to the ability to recall the information learned in the classroom (p.11). The researcher defines it as the ability to acquire information and keep them for a long time, then recall them again after two weeks in other situations, to be used in contexts.

5. Seventh Grade Students:

They are the students who study in the seventh grade in Layeek School.

9- Literature Review:

The researcher reviewed some of the published articles, theses, dissertations and conference proceedings relating to using educational digital games in teaching and learning EFL for students. The researcher reviewed literature in a chronological order starting with the oldest studies and ending with the up-to date ones.

Thomas, (2005):

Fun with Fundamentals: Games and Electronic Activities to Reinforce Grammar in the College Writing Classroom

This study was based on games and electronic activities designed for college students to reinforce grammar in the College Writing classroom. Several types of games were used to help the students master grammar. The games include bingo set, Gramma' gories, parts of speech poker, scribble and sentence trivia. The researchers believed that providing the combination of games provides a friendly and cooperative surrounding among the students in mastering the grammatical concepts. Furthermore, the relaxed atmosphere in mastering the grammatical structures via games put less pressure on the students. When there is less pressure, this will indirectly help them to get the grasp of the grammatical concept. The researcher believed that providing the combination of games provides a friendly and cooperative surrounding among the students in mastering the grammatical concepts.

Musilova, (2010):

Grammar Games in ELT

This research was carried out using a single game to teach grammar. The study was meant for the 5th grade pupils of English in Czech Republic by using the lost treasure game. In this game, in order to find the hidden treasure, the students have to solve grammatical exercises throughout the process. Some of the grammatical exercises involve introducing stories, learning new vocabularies, completing definite and indefinite articles, practicing irregular and regular nouns as well as practicing the verbs (to be, to have got) and using the possessive adjectives.

The outcomes of the study show that the students found the game interesting and were highly motivated to solve the grammatical exercises. The study showed that the use of the hidden treasure exposes the students to different grammatical elements in one activity. Besides, it is indeed a fun and meaningful way to encourage the students to master the grammar rules.

Jalali & Dousti, (2012):

Vocabulary and grammar gain through computer educational games

This study investigated the effect of computer educational games on Iranian elementary learners' grammar and vocabulary gain. A total of 58 female, who were selected out of 80 elementary institute EFL learners participated in the study. The sample consisted of two groups: the experimental and control groups. The study followed a quasi- experimental pre- and post test design. In order to compare the results of their performance, an independent samples t- test was conducted. In comparing the pre- test and post- test scores, the results demonstrated no significant differences between the experimental and control groups.

However, the involvement of all learners, their enthusiasm to use the new technology in language learning and their positive attitudes toward learning were apparent in the experimental group. The presence o f such high motivation among the learners in experimental group could contribute to their active involvement in the process of learning. This implies that computers have a significant role in motivating learners' involvement in the learning process.

Al-Elaimat, (2013):

The Effect of Using Computer Games on Lower Basic Stage Students' Achievement in English at Al–Salt Schools

The purpose of this study was to investigate the effect of using computer games on the lower basic stage students achievement in learning English at Al-SALT Schools. The population of this study consisted of all lower basic stage students in AL-SALT schools during the scholastic year 2011-2012. However, the sample of this study consisted of 88 male and female third grade students divided into two groups. Experimental group used computer games, and control group used the traditional method. The instrument of the study was an achievement test that aimed at measuring students' performance. The independent variables were the teaching method, technique and the computer games. The dependent variable was the student's achievement in English.

The findings of the study revealed significant differences in the mean scores between the control and the experimental groups, students' performance of the experimental group was better than that of the control group.

Aprizal, Salam& Suhartono, (2014):

Correlation Between Playing Digital Game And Students English Learning Achievement.

The purpose of this research is to find out the correlation between playing digital game and students' English learning achievement for the eighth grade students of SMP Bawari Pontianak in Academic Year 2012 – 2013. This research involved 35 students of eighth grade (VIII B). This research was designed in the form of descriptive research therefore; the data of this research were obtained by administering the questionnaire and students' English learning achievement score taken from the English teacher's handbook. The questionnaire tested on 35 students with 25 questions. This research used Person Product Moment formula to see the correlation value. The result of analyzing data found that the correlation between playing digital game and their English learning achievement score were 0.86 which categorized by high correlation. The most dominant skill acquired is Reading skill. Based on the finding, it is found that there were 11 students got high level (above 70) deals with students' response score and the rest of them are below 70.

Abu anzeh & Hamdi, (2019).

The Effect of Instructional Electronic Games in the Development of Basic Arabic Language Skills among Second Grade Students in Jordan

The present study aimed to investigate the impact of instructional electronic games in the development of basic Arabic language skills (listening, speaking, reading, and writing) among the second grade students in Jordan. To achieve the purposes of the study the study use Quasi Experimental Design. The study sample consisted of (60) male and female students from second grade students who were studying in the Directorate of Salt schools, Two groups; experimental and control groups were randomly selected, so that the two groups formed, the experimental group studied using the electronic

educational games, while the control group studied the usual way. The researcher developed an instrument for diagnosing the basic Arabic language skills (listening, speaking, reading, and writing). Two units were chosen from Arabic language book for Second Grade and also a group of electronic educational games were selected that achieve targeted learning outcomes.

After applying the experience and study tools, an appropriate statistical analysis of the data was conducted. The results of the study showed statistically significant differences between the means of scores of the students among experimental and control groups on listening, speaking and reading skills, which reflected the impact of the effectiveness of teaching with electronic educational games on listening, speaking and reading skills, while it did not show statistically significant differences among the means of scores of the students between experimental and control groups on the writing skill.

Nadeem, Oroszlányová & Farag, (2023):

Effect of Digital Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation

This study examined the effect of digital game-based learning on student engagement and motivation levels and the gender differences in online learning settings. This study was conducted in two distinct phases. A game-based and traditional online quizzing tools were used to compare levels of engagement and motivation, as well as to assess the additional parameter of gender difference. During the first phase of the study, 276 male and female undergraduate students were recruited from Sophomore Seminar classes, and 101 participated in the survey, of which 83 were male and 18 were female. In the second phase, 126 participants were recruited, of which 107 (63 females and 44 males) participated in the anonymous feedback surveys. The results revealed that digital game-based learning has a more positive impact on student engagement and motivation compared to traditional online activities. The incorporation of a leaderboard as a gaming element in the study was found to positively impact the academic performance of certain students, but it could also demotivate some students. Furthermore, female students generally showed a slightly higher level of enjoyment toward the games compared to male students, but they did not prefer a comparison with other students as much as male students did. The favorable response from students toward digital game-based activities indicates that enhancing instruction with such activities will not only make learning an enjoyable experience for learners but also enhance their engagement.

Thabet, T.S.A. (2023)

The Effect of Using Educational Electronic Games Approach on Student's Delay Achievement in Fraction Math Course level 5 at Republic of Yemen

This study aimed to examine the impact of The Effect of using Educational Electronic Games Approach on delayed Achievement in fraction math on (Remembering , understanding , application) skills Course level 5 at Republic of Yemen. In this study, an experimental group of (30) students studying a course using Educational Electronic Games approach. The control group (30) students they studying a course traditional learning, instructional design approach was used. I have used the El- Gazzar Instructional Design Model (2002) since it was proved to be simple and efficient. The course was implemented using MOODLE-LMS. The students' achievement was examined between two groups. The research results proved that there is a significant increase in gain in delayed achievement in (remembering, understanding, application) skills. The Educational Electronic Games has achieved efficiency greater than traditional learning in remembering skill .Also, the Educational Electronic Games achieved efficiency greater than traditional learning in understanding skill, Also, the Educational Electronic Games achieved efficiency greater than traditional learning in application skill.

Obenza-T & Obenza, (2024).

Assessment of Educational Digital Game-Based Learning and Academic Performance of Grade Six Pupils

This study investigated the efficacy of Educational Digital Game Learning on the learners' academic performance, specifically in English concepts, using a quasi-experimental control group and descriptive design. Two classes of grade VI students were involved and labeled as the control and experimental group. During the study, the researcher used a validated test

instrument. The researcher also filmed how EDGBL was conducted in the classroom and recorded interviews with experienced students. Frequency counts, percentages, weighted mean, and t-tests for independent samples were used to investigate the aims and establish the results. The findings revealed that students who underwent Educational Digital Game-Based Learning had improved their academic performance in learning English concepts. It was also found that those students who were exposed to EDGBL developed more positive habits in learning English. In contrast, those exposed to the traditional method tended to misbehave and have a monotonous learning environment. Moreover, conducting EDGBL as a method requires teachers to have practical facilitating skills to maintain solid work coordination throughout the implementation of EDGBL.

10- The relation between the present study and the previous ones

Most of the above- mentioned studies emphasized the importance of using digital games in learning English vocabulary and grammar as in the studies of Jalali and Dousti (2012), Musilova (2010) and Thomas (2005). . All the previous studies indicate that there is a strong relationship between digital games and their positive effect on students' achievement. However the major body of the previous studies relies on descriptive information provided by the learners as in the studies of Nadeem, Oroszlányová & Farag (2023) and Aprizal, Salamand Suhartono (2014). Although few focused on their direct impact on learners' achievement in English as in the study of Obenza-T and Obenza (2024), and Al-Elaimat (2013), no study investigated their effect on retention of information. The researcher benefited a lot from the above- mentioned studies in developing the instruments and providing the theoretical background. Furthermore, the researcher in the present study felt that it would be beneficial to have students play those games and complete activities outside the classroom environment at home.

11- Research Procedures

In order to examine the effect of digital games on seventh grade students' achievement in English, the researcher constructed the following tools: an achievement test and serious digital games (Vocabulary Spelling City - Pictionary -Jeopardy – Painball- Fredisa Learns) games.

11-1- The achievement test:

To measure students' achievement of what should have been taught, the researcher constructed an achievement test

11-1-1-The pilot study of the achievement test

The pilot study was conducted to test the validity and measure reliability of the achievement test, other than the research sample. The pilot study consisted of (20) students from Layeek School.

- Validity of the achievement test:

First, the test was evaluated by a number of referees in the field of education and teaching English who reviewed the test in relation to the constructed table of specifications, and most of them found that the items were suitable for seventh grade students. Thus the content validity was achieved. Second, the test was carried out on 22 /2/2024. The researcher tested the difficulty, the easiness (appendix 1) and the discrimination(appendix 2) of the test.

- **Reliability of the achievement test:**

The same test was applied on 3/ 3/2024 to calculate reliability of the test on the same students. The correlation coefficient of the two applications according to (Person) was (0.93). Also, the reliability by Alpha (α) was (0.78) which indicates that this tool was ready for application. The number of the achievement test questions is (43) and the final mark of the test is (50) (appendix 3).

11-1-2-Instructional games

The researcher used Vocabulary Spelling City, Pictionary, Jeopardy, Painball and Fredisa Learn games. These games were used by students in the ***Computer lab*** where students can access ***Internet***. The researcher selected topics relate to sports, numbers and animals.

- **Validity of the games:**

A number of referees reviewed the games and asked the researcher to clarify the procedures of implementing each game.

- **Reliability of the activities:**

The researcher applied the activities on (20) seventh grade students other than the sample. The application lasted for two weeks. During that time the researcher noticed the following:

- Most students liked playing games and enjoyed completing each task.
- Some activities took more time than was originally allowed. So, the researcher allowed students to play these digital games at home on their tablets or mobile phones.

11-2-The experimental study

Prior to beginning the experiment on 4/3 /2024, students in the experimental and control groups were tested at the same time to examine the equality of groups. An independent t-test was used to determine if there was a difference between students' means scores in the pre-test.

(table1): The difference between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test

Group	Number	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig	Decision
Experimental	30	10.4333	2.93238	0.618	85	0.539	Difference is not significant
Control	30	9.9667	2.91823				

The results in table (1): show that there is no statistical mean score difference between the experimental and control group in the pre-test. This indicates that the two chosen groups were equivalent and any difference between the students' results in the post-test after implementing the games can be contributed to using games.

After examining the equality of English knowledge level of the chosen groups and the validity and reliability of the research tool, the researcher carried out the experiment. The control group received traditional classroom instruction, whereas the experimental group learned English through educational digital games by the researcher.

Time period for applying lessons

Lessons	Date	period
Introductory lesson	4/3/2024	Fourth
Lesson 1	5/3/2024	Second
Lesson 2	6/3/2024	First
Lesson 4	7/3/2024	Second
Lesson 5	11/3/2024	First

An immediate post-test was administered on (12/3/2024) to participants in both groups. A couple of weeks after the immediate post-test, a postponed post-test was conducted on both groups on (25/3/2024). The aim of the postponed post-test was to investigate students' ability to retain information after two weeks of treatment.

12- Analysis of Results

This researcher answered the questions and tested hypotheses using the SPSS program (Statistical Package for the Social Sciences). Hypotheses were tested using (t-test) for independent groups. Additionally, the effect size and the percentage of retention were computed in order to estimate the practical significance of results. The (0.05) level of significance was adopted as the critical level of determining a significant difference.

The researcher calculated the effect size in both groups using Eta Squared (η2) according to the following formula: ($\eta 2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$) where,

η2 = eta squared value

t^2 = value of (t-test)

df = degree of freedom (Hasan,2011,p.293).

The following criterion was used to interpret the relationship strength between the dependent and independent variable:

Table 15: Effect Size Criterion

Effect Size	η2
small effect size	0.20- 0.49
medium effect size	0.50- 0.79
large effect size	above 0.80

(Abu Jarad, 2013,p.362)

12-1-Answering questions and testing hypotheses of the study

- What is the effect of educational digital games on seventh grade students' achievement in English?

To answer the question the researcher tested the following hypotheses:

1-There is no statistical significant mean scores difference between students in the experimental and control groups in the immediate post-test.

Table(2): Mean scores difference between students in the experimental and control groups in the immediate post-test.

Group	Number	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig	Decision	Effect size
Experimental	30	15.70	3.896	5.00	58	0.00	Difference is significant	1.4
Control	30	11.00	3.352					
Null Hypothesis		Rejected						

Table(2) shows that the mean scores of the experimental and control groups are (15.70) and (11.00) respectively, and the calculated (t) value is (5.00) at (0. 00 < 0.05) level of significance. This means that there is a statistically mean score difference at (α = 0.05) in the immediate post-test between the experimental and control group in favour of the experimental group with a high effect size (d= 1.4). This result points out that students who learned through games outperformed their counterparts who learned through the traditional method of teaching English, and using games was more effective than the traditional method of teaching. This result meets the studies of Jalali and Dousti (2012), Musilova (2010) and Thomas (2005).

2- There is no statistical significant mean scores difference between students in the experimental group in the immediate pre and post-test.

Table (3): Mean scores difference between students in the experimental group in the immediate pre and post–test.

Experimental Group	Number	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig	Decision	Effect size
Pre-test	30	10.34	2.932	20.077	29	0.00	Difference is significant	1.8
Post-test	30	15.70	3.896					
Null Hypothesis		Rejected						

Table(3) shows that the mean scores of the experimental group in the immediate pre and post-test are (10.43) and (15.70) respectively, and the calculated (t) value is (20.077) at (0. 00 < 0.05) level of significance. This means that there is a statistically mean score difference at (α = 0.05) in the achievement of the experimental group in the immediate pre and post- test in favour of the post -test with a high effect size (d= 1.8). The researcher believes that this result may be due to the fact that students in the experimental group were motivated by watching animation on a computer screen and they were not aware that they were engaged seriously in learning English. These games enabled students to experience the learning content through realistic scenario simulations, stimulating their interest and motivation to learn.

- What is the effect of using the educational digital games in students' retention of information?

To answer the question the researcher tested the following hypothesis:

- There is no statistically significant mean scores difference between students in the experimental and control groups in the postponed post- achievement test.

To test this hypothesis, the means and standard deviations of students' scores in the postponed post- achievement test of the experimental and control groups were calculated. The (t-test) was used to identify the significance of the difference between the means of students' scores in both groups, as table (4) shows.

Table 4: (t-test) of Means of Scores of Both Groups in the Postponed Post- Achievement Test

Postponed Post- Achievement Test							
Group	N	Mean	Std. Deviation	t value	df	Sig. Value	Decision
Experimental	30	14.73	1.639	28.108	58	0.000	Difference is significant
Control	30	10.50	1.225				
Null Hypothesis		Rejected					

Table (4) shows that the mean scores of the experimental and control groups are (14.73) and (10.50) respectively, and the computed (t) value for both groups is (28.108) at (0.000 < 0.05) level of significance. This means that a statistically significant difference at (α = 0.05) exists in the postponed post- achievement test between the mean scores of the experimental and control groups in favour of the experimental group. This leads to rejecting the fourth hypothesis and retaining the alternative one that "There is a statistically significant mean scores difference between students in the experimental and control groups in the postponed post- achievement test". This result indicates the fact that the educational digital games succeeded in improving the experimental group students' ability of retention of information after two weeks of treatment. Using games smoothed their learning because the games captured their attention and motivated them. Instead of making students do a lot of homework in a threatening environment after class and repeating after the teacher all the time aimlessly, digital games encouraged the creativity and imagination of the learners because they were fun

and children liked to play them. So, they were able to retain information better than other students.

13- Discussion of the results

It is obvious from the previous results that the educational digital games are more effective than the traditional method of teaching in promoting students' English achievement; students in the experimental group improved their achievement better than the control group. Students who were taught through computer games were given more opportunities to practice the four skills (listening, speaking, reading and writing). At the same time students felt very happy while working on computers and they were highly motivated. Moreover, every student took his/her chance in practicing the games. The slow learners took their time to play and answer, while the fast students worked fast. At the same time, students felt more confident; they did not hesitate while answering the questions. It can be said that digital games have positive effects on the learning process. Using such games in the classroom facilitates the learning process of students and their cognitive achievement in English. The learning process becomes much more enjoyable and by engaging students in such games, the stress involved in the learning process is gradually reduced. Such games provide language practice in the various skills - speaking, writing, listening and reading. They encourage students to interact and communicate. They create a meaningful context for language use.

14- Conclusion

Digital games are important for learning English in two ways: First they are important because games are a very popular and widespread leisure time activity for the students. Second through educational games students inevitably acquire certain skills, knowledge and values. With digital games increasing in popularity to such a great extent, it would not be wise for education systems and teachers to ignore them.

15- Suggestions

Based on the results of this study, the researcher proposed the following suggestions:

1. Adopting the digital games more frequently by language teachers.
2. Providing specific training programs to prepare more teachers to use and design the educational digital games.
3. Continuing to assess the uses, benefits, and challenges of the digital games in class.
4. Conducting further experimental studies on the effectiveness of digital games on promoting higher-order thinking skills.
5. Conducting further experimental studies on other subjects and educational stages.

المراجع

- أبو جراد، حمدي. (2013). قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14*(2)، 349–368.

References

1. AHD, (2011). The American Heritage Dictionary of the English Language. Retrieved on March 1, 2024, from http:// www.ahdictionary.com//.
2. Abu anzeh, A., &. Hamdi, N, (2019). The Effect of Instructional Electronic Games in the Development of Basic Arabic Language Skills among Second Grade Students in Jordan. **Dirasat : Educational Sciences**, 46(1). Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/14043
3. Al-Elaimat, A.(2013).The Effect of Using Computer Games on Lower Basic Stage Students' Achievement in English at Al–Salt Schools. **Online Journal of Language Studies**, *6* (2): 160-171. ISSN 1913-9020.
4. Aprizal, M., Salam, U., Suhartono.S., (2014). Correlation Between Playing Digital Game And Students English Learning Achievement. **Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Untan,** *3*, (5) 7.
5. Jalali,S. & Dousti,M. (2012). ***Vocabulary and grammar gain through computer educational games.*** GEMA: **Online Journal of Language Studies,** *12* (4). pp. 1077-1088. ISSN 1675-802**1**
6. Lamas, H. A. (2015). School Performance. Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones, *3*(1), 351-385.

7. Musilova, Bc. L.(2010). Grammar Games in ELT. BA thesis, Brno University, Faculty of Education English Language and Literature.
8. Nadeem, M., Oroszlányová, M. & Farag, W. (2023). Effect of Digital Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation ***Computers,*** *12* (177), 10.3390/computers12090177.
9. Obenza-T, D & Obenza, B. (2024). Assessment of Educational Digital Game-Based Learning and Academic Performance of Grade Six Pupils. **American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation**, *3*(1), 1-9. 10.54536/ajiri.v3i1.2338.
10. Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants: Do they really think different? On the Horizon, 9(6), 1-6. Retrieved from http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital
11. Sauvé, L., Kaufman, D. & Renaud, L. (2007). A systematic review of the impact of games and simulations on learning. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.). (2007). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 4149-4157.
12. Thomas, (2005). Fun with Fundamentals: Games and Electronic Activities to
13. Warschauer, M. & Meskill, C. Ed(s). (2000).Technology and Second Language Learning. In J.Rosenthal (Ed.), Handbook of Undergraduate Second Language Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. p.303-318. Print.
14. Tate, L. (2004). "Using interactive whiteboard to increase student retention, attention, participation, interest and success in a required general education college course.www.smarterkids. org/research/pdf/tate.pdf on 1o August 2014
15. Thabet, T.S.A. 2023 The effect of using educational electronic games approach on student's delay achievement in fraction math course level 5 at republic of Yemen. **Electronic Journal of University of Aden for Humanity and Social Sciences**, 4(4), 618–635. https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2023.4.312

مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس)

قمر عمر قاسم آغا*

(الإيداع: 17 تموز 2024 ، القبول: 26 آب 2024)

الملخّص:

هدف البحث إلى تعرّف مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس، وتكونت عينة البحث من (428) معلمة من معلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وفق متغيرات البحث (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولتحقيق هدف البحث، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (35) فقرة، شملت (7) مهارات: (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور) من إعداد الباحثة، وذلك بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس جاء بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (0.557).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

واقترح البحث الحالي في ضوء النتائج التي توصّل إليها ضرورة تنظيم برامج تدريبية مكثفة تغطي الجوانب المختلفة للذكاء الاصطناعي في التعليم، بما في ذلك تحليل البيانات، تخصيص المحتوى، وتقييم الأداء، وتوفير دعم تقني مستمر للمعلمين لمساعدتهم في التغلب على التحديات التقنية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

***باحثة – ماجستير تربية طفل – كلية التربية– جامعة طرطوس**

The extent to which basic education teachers possess the skills to employ artificial intelligence (AI) in education (Field study in the city of Tartous)

GHAMAR KASEM AGHA*

(Received: 17 July 2024, Accepted: 26 Augast 2024)

Abstract:

The research aimed to identify the extent to which basic education teachers possess the skills of employing artificial intelligence (AI) in education in the city of Tartous. The research sample consisted of (428) basic education teachers in the city of Tartous, according to the research variables (scientific qualification, teaching experience), To achieve the research goal, the researcher followed the descriptive analytical approach and used a questionnaire consisting of (35) items, which included (7) skills: (Lesson planning, lesson preparation, evaluation, interaction with students, classroom management, professional development and training, parent involvement) prepared by the researcher, after its validity and reliability were verified, and the results were as follows:

- The degree to which basic education teachers have skills for employing artificial intelligence (AI) in education in the city of Tartous is weak, with an average arithmetic mean (2.30), and a standard deviation (0.557).
- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of teachers' answers to the questionnaire on the skills of employing artificial intelligence (AI) in education according to the academic qualification variable, and in favor of postgraduate studies.
- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers' answers to the questionnaire on the skills of employing artificial intelligence (AI) in education according to the variable of teaching experience.

In light of the findings, the current research suggested the need to organize intensive training programs covering various aspects of artificial intelligence in education, including data analysis, content customization, performance evaluation, and providing continuous technical support to teachers to help them overcome technical challenges.

Key words: artificial intelligence, Skills for employing artificial intelligence in education.

* A postgraduate student (MA in Child Education) at Tartous University, Syria

1. المقدمة:

في ظل التغيرات السريعة والمتزايدة في العالم، خصوصاً في مجالي الإعلام والاتصالات، شهدت العقود الأخيرة تغييرات جذرية في العديد من المجالات، بما في ذلك التعليم، وتعكس هذه التغيرات انتشار البرامج التكنولوجية وتأثيرها الواسع والمتسارع، مما يجعل مواكبة هذه التطورات أمراً لا مفر منه، خاصة بعد دخول التكنولوجيا بقوة إلى ميدان التعليم.

ولقد أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تطور مناهجها وأنشطتها بعيداً عن الأساليب التقليدية الجامدة، مما يفرض عليها أن تبتكر أنشطة وأساليب تعليمية حديثة تشجع على التفاعل وتواكب التطورات السريعة في المجتمع، ويتطلب ذلك التركيز على تطبيقات التقنية الحديثة التي ترتبط بالمعرفة، والبحث، والتدريس الجيد (محمد ومحمد، 2020، 17).

بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبح حديث الساعة، حيث أظهرت نتائج دخول التقنيات التكنولوجية إلى مجالات الحياة المختلفة تأثيرات إيجابية كبيرة، وتعكس هذه التطورات اعتماد التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال المتطورة كأدوات أساسية في تحسين عملية التعليم والتعلم (حبيب وبلال، 2019، 311)

ويوصف الذكاء الاصطناعي بأنه القدرة على تحليل البيانات الخارجية بدقة وصحة، والتعامل مع هذه البيانات واستخدام تقنيات المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التفكير السليم (اليونسكو، 2024، 4).

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، كدراسة أبو خطوة (2022)، صلاح (2022)، Merritt (2023)، أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، من خلال توفير بيئة تعليمية متقدمة وفعالة، إذ يسهم في تحليل البيانات التعليمية، وتقديم ملاحظات فورية وشخصية، ودعم المعلمين في تحسين استراتيجيات التدريس، كما يساعد في تخصيص التعلم لتلبية احتياجات كل طالب، مما يعزز من جودة التعليم ويواكب متطلبات العصر الحديث، ومن هنا جاء هذا البحث محاولة لمعرفة مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس.

2. مشكلة البحث:

في ظل التطورات السريعة في مجال الذكاء الاصطناعي، قد تغير دور المعلمين بشكل كبير، كما تغيرت وظائفهم ومهاراتهم، وأصبح المعلم جزءاً لا يتجزأ من البيئة التعليمية، ومؤثراً رئيسياً في فعالية التعليم والتعلم، وفي ضوء هذه التغيرات الحديثة، أصبح من الضروري امتلاك المعلمين للمهارات الأساسية لتطبيق هذه التقنيات في العملية التعليمية.

وغالباً ما تعجز أنظمة التعليم التقليدية عن اكتشاف التفضيلات الفريدة لكل طالب، والاستجابة لها بالشكل والوتيرة المناسبين، ولكن باستخدام منصات الذكاء الاصطناعي يمكن للطلبة الشروع في نشاطات تعليمية مخصصة تتناسب مع نقاط القوة والضعف والاهتمامات الخاصة بكل منهم، حيث توظف هذه المنصات خوارزميات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات أداء الطلبة، وضبط المحتوى التعليمي بشكل ديناميكي، وتوفير التغذية الراجعة الفورية لتحسين نتائج التعلم (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2024، 6).

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم، أوصت دراسة الحناكي (2023) بضرورة الكشف عن مدى امتلاك المعلمين لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في مختلف مراحل العملية التعليمية، وتحديد مختلف التحديات التي يواجهونها، كما أكدت دراسة عليان (2024) على ضرورة تنفيذ ورش تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوفير المخصصات المالية اللازمة لشراء تلك التطبيقات.

وانطلاقاً من إحساس الباحثة بأهمية امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم، ونظراً لعمل الباحثة في مجال العمل التربوي، وتواصلها اليومي مع معلمي مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وإشرافها على زمر مادة التربية العملية فقد لاحظت عدم قدرة المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية التربوية ومواكبة التطورات التكنولوجية المعاصرة.

وبناءً على توصيات القمة العالمية للذكاء الاصطناعي في التعليم (GAIE)، التي عُقدت عام 2022 بالولايات المتحدة الأميركية، بضرورة تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية لتعزيز تفاعل الطلاب وتحسين جودة التعليم، وتطوير برامج تدريبية للمعلمين لاستخدام هذه الأدوات بشكل فعال، وضمان تكاملها في المناهج الدراسية لتعظيم الفائدة التعليمية (Kamalov, 2023, 12).

ولدى مراجعة مكتبة الجامعة وقراءة عنوانين الأبحاث، والبحث على الشابكة الالكترونية (الإنترنت) لاحظت الباحثة عدم وجود أبحاث تناولت الكشف عن مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم، موضوع الدراسة في البيئة السورية، وبالتالي يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس؟

3. أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

- قد تساعد النتائج في تحديد مدى امتلاك المعلمين لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، لتحديد أماكن الضعف ومحاولة التغلب عليها.
- قد يساهم في تصميم وتطوير برامج تدريبية مخصصة للمعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يعزز من كفاءتهم وفاعليتهم.
- قد يسهم في تعزيز التفاعل بين المعلم والتكنولوجيا من خلال توفير استراتيجيات وأدوات تكنولوجية مبتكرة تساعد المعلمين على دمج الذكاء الاصطناعي في أنشطتهم التعليمية اليومية.
- دعم صناع القرار في المؤسسات التعليمية لاتخاذ خطوات مدروسة نحو دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- قد يساهم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال الذكاء الاصطناعي، وقد يساهم في توجيه الأبحاث المستقبلية وتطوير الممارسات الأفضل في هذا المجال.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

5. أسئلة البحث:

- ما مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس؟

6. متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.
- المتغير التابع: مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم.

7. فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

8. حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود البشرية: معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود الموضوعية: دراسة مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور) في التعليم في مدينة طرطوس.

9. مصطلحات البحث:

- **الذكاء الاصطناعي:** وهو العلم الذي يمكن الآلات من محاكاة القدرات البشرية مثل التفكير، التعلم، والاستنتاج، والتطور، بحيث تصبح الآلات والأنظمة الحاسوبية قادرة على التفاعل بطريقة مشابهة للبشر عند تنفيذ الأوامر المطلوبة منها لإنجاز مهام محددة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2024، 8).
- **مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:** مجموعة القدرات والمعارف التي يحتاجها المعلمون لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية لتعزيز العملية التعليمية، وتشمل هذه المهارات مجموعة من الجوانب التقنية والتربوية التي تمكن المعلمين من دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية بطرق تساهم في تحسين التعلم والتعليم (Holmes, 2019, 137).
- وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المهارات الضرورية لمواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التعليم وتقديم تجربة تعليمية متكاملة ومتطورة، وتشمل مهارات (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور)، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من خلال استجاباتهم على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

10. الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

ظهر مفهوم الذكاء الاصطناعي في منتصف القرن العشرين، وتحديداً في عام 1956، عندما قام جون مكارثي بتنظيم ورشة عمل في كلية دارتموث بالولايات المتحدة، وتعتبر هذه الورشة بداية رسمية لمجال الذكاء الاصطناعي حيث اجتمع فيها علماء بارزون من مجالات مختلفة لمناقشة إمكانية تطوير آلات قادرة على محاكاة القدرات العقلية البشرية، وكان الهدف من هذه الورشة هو استكشاف سبل جعل الآلات تفكر، تتعلم، وتحل المشكلات بطريقة مشابهة للبشر، ومنذ ذلك الحين، شهد الذكاء الاصطناعي تطوراً ملحوظاً، بدءاً من الأنظمة الخبيرة البسيطة وصولاً إلى الشبكات العصبية والتعلم العميق، مما جعله أحد أكثر المجالات العلمية والتكنولوجية تأثيراً في العصر الحديث (McCarthy, at all, 2006, 13).

ويعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه: فرع من علوم الحاسوب الذي يمكن بوساطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الحاسب من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتكلم والحركة بأسلوب منطقي ومنظم (أبو زايد، 2017، 19).

مجال من مجالات علوم الحاسوب الذي يركز على إنشاء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادة الذكاء البشري، مثل التعلم، الفهم، والتكيف. (Nature, 2019, 230).

وهو فرع من علوم الحاسوب يهتم بتطوير أنظمة حاسوبية قادرة على أداء مهام تتطلب عادة ذكاءً بشرياً، مثل التعرف على الأنماط، وفهم اللغة الطبيعية، واتخاذ القرارات (عبد الرحمن، 2021، 102).

وهو العلم الذي يمكن الآلات من محاكاة القدرات البشرية مثل التفكير، التعلم، والاستنتاج، والتطور، بحيث تصبح الآلات والأنظمة الحاسوبية قادرة على التفاعل بطريقة مشابهة للبشر عند تنفيذ الأوامر المطلوبة منها لإنجاز مهام محددة (العليان، 2024، 6)، وتشمل مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تطوير واستخدام أدوات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات التعليمية وتقديم رؤى وتوصيات من شأنها تحسين الفعالية التعليمية وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين (Spector, 2019, 24).

وتعرّف بأنها مجموعة القدرات والمعارف التي يحتاجها المعلمون لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية لتعزيز العملية التعليمية، وتشمل هذه المهارات مجموعة من الجوانب التقنية والتربوية التي تمكن المعلمين من دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية بطرق تساهم في تحسين التعلم والتعليم (Holmes, 2019, 137).

ثانياً: أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يعتبر استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من التطورات البارزة التي تسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم للطلاب، ويمكن توضيح أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال النقاط الآتية:

- تخصيص التعلم: يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي تحليل أداء الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يساعد في تقديم مواد تعليمية مخصصة لكل طالب وفقاً لاحتياجاته (Baker & Inventado, 2014, 63).
- الدعم التعليمي المستمر: توفر الأنظمة التعليمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي دعماً مستمراً للطلاب من خلال المساعدين الافتراضيين والتطبيقات الذكية التي تساعد في حل الأسئلة وتقديم التوجيهات في أي وقت (Woolf, 2010, 15).
- تحليل البيانات التعليمية: يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل كميات ضخمة من البيانات التعليمية بسرعة ودقة، مما يساعد في تحسين الخطط التعليمية والتنبؤ بالتحديات التي قد يواجهها الطلاب (Romero& Ventura, 2020, 209)
- تحسين جودة التعليم من خلال توفير أدوات تعليمية متقدمة وتحليل أداء الطلاب لتطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجاتهم (السعدي، 2021، 25).
- تشجيع التفاعل والتعاون بين الطلاب من خلال الألعاب التعليمية والمنصات التعاونية التي تشجع على العمل الجماعي وحل المشكلات بشكل مشترك (الشمري، 2019، 68).
- حل مشكلات قلة المعلمين الأكفاء في بعض المجالات، ومساعدة المعلم العادي على أن يطور قدراته وسد أي نقص موجود لديه (إسماعيل، 2023، 324).

وتعرّف الباحثة الذكاء الاصطناعي بأنه: مجال ضمن علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على محاكاة القدرات البشرية مثل التفكير، التعلم، والفهم، لتحسين أداء الآلات في تنفيذ المهام التي تتطلب ذكاء بشري، باستخدام تقنيات مثل التعلم الآلي والشبكات العصبية.

ثالثاً: أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يعتبر الذكاء الاصطناعي من التقنيات الثورية التي أحدثت تحولاً كبيراً في مجال التعليم، حيث يتم توظيفه لتعزيز تجربة التعلم وتسهيل إدارة العملية التعليمية. فيما يلي أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- **تقنيات الواقع الافتراضي (VR):** تُستخدم لتوفير تجارب تعليمية غامرة تحاكي بيئات واقعية أو خيالية، مما يسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى بطريقة جديدة وفعالة، ويمكن استخدام شاشات الكمبيوتر أو خوذات الواقع الافتراضي لخلق هذه التجارب.

- **تقنيات الواقع المعزز (AR):** تجمع بين العناصر الافتراضية والبيئات الحقيقية، مما يسمح بعرض المحتوى التعليمي بطرق تفاعلية ومبتكرة. يمكن للأجسام الافتراضية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد أن تظهر في بيئة المستخدم من خلال استخدام الكاميرات (محمد، 2023، 51).
- **مساعد آبل (Siri):** مساعد شخصي ذكي مدمج في أجهزة آبل، يستخدم لتقديم معلومات والإجابة على الأسئلة وتنفيذ الأوامر عبر الأوامر الصوتية، ويعمل على تخصيص النتائج بناءً على تفضيلات المستخدم.
- **روبوتات المحادثة:** برامج ذكاء اصطناعي مصممة للتفاعل مع المستخدمين بطريقة طبيعية، تقدم الدعم التعليمي وتساعد الطلاب في إتمام مهامهم من خلال تقديم إرشادات وتوجيهات دقيقة.
- **مساعد جوجل (Google Assistant):** مساعد افتراضي يستخدم الذكاء الاصطناعي لمساعدة المستخدمين في أداء مهامهم اليومية عبر الأجهزة الذكية، يتفاعل مع المستخدمين من خلال الأوامر الصوتية (محمد ومحمد، 2020، 23).
- **منصات التعلم الإلكتروني (مثل Moodle وBlackboard):** توفر بيئات تعليمية افتراضية تتيح للمعلمين والطلاب إدارة المحتوى التعليمي والتفاعل من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، مثل المنتديات والاختبارات الإلكترونية.
- **الروبوتات التعليمية (مثل روبوت NAO):** روبوتات تستخدم في الفصول الدراسية لتقديم محتوى تعليمي بطريقة تفاعلية وجذابة، مما يساعد في تحسين مهارات الطلاب وخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (الحناكي، 2023، 76).
- **التطبيقات التكيفية (مثل DreamBox Learning):** منصات تعليمية تكييفية تستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى مخصص للطلاب بناءً على أدائهم وتفاعلهم مع المواد التعليمية.
- **الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات التعليمية (مثل IBM Watson Education):** تُستخدم لتحليل البيانات الكبيرة المستخلصة من العملية التعليمية، مما يساعد في تحسين المناهج وتقديم توصيات مخصصة للطلاب والمعلمين (Smith, 2023, 149).

وترى الباحثة بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم أدوات فعالة لتحسين جودة التعليم وتخصيصه بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية، من خلال تقديم بيئات تعليمية مبتكرة وتفاعلية، تساهم هذه التقنيات في تعزيز الفهم والتطبيق العملي للمعرفة، وتحسين إدارة العملية التعليمية بشكل عام، ومع ذلك لابد من مراقبة وتقييم هذه التقنيات لضمان تقديم محتوى غير متحيز وتعزيز الشمولية في التعليم.

رابعاً: مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

يتطلب توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم مجموعة متنوعة من المهارات التي تمكن المعلمين من تحسين العملية التعليمية وتخصيصها لتلبية احتياجات الطلاب. ومن أبرز هذه المهارات:

– فهم تقنيات الذكاء الاصطناعي: الإلمام بالمفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي، مثل التعلم الآلي، الشبكات العصبية، والتعلم العميق.

– استخدام أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي: القدرة على استخدام برامج وأدوات التعليم المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل منصات التعلم الذكية، وتطبيقات تحليل البيانات التعليمية (محمد، 2022، 112).

– تصميم وتخطيط الدروس باستخدام الذكاء الاصطناعي: القدرة على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تخطيط وتصميم الدروس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة.

– تقييم وتقديم ملاحظات فورية: تحليل نتائج التقييمات لتحسين استراتيجيات التدريس وتوجيه الطلاب بشكل أفضل.

– التعلم المستمر والتطوير المهني: الاستمرار في تعلم أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في التعليم (إسماعيل، 2023، 67).

وتستنتج الباحثة بأن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وزيادة فعاليته من خلال تزويد المعلمين بالأدوات والمهارات اللازمة لتخصيص العملية التعليمية وتقديم تجربة تعلم مخصصة ومتكاملة للطلاب. تطوير هذه المهارات يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية ملموسة في البيئات التعليمية الحديثة.

خامساً: تحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تواجه تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم عدة تحديات مهمة، ومن أبرز هذه التحديات:

- **تكلفة التكنولوجيا والبنية التحتية:** تتطلب تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم استثمارات كبيرة في شراء الأجهزة والبرمجيات المتخصصة، بالإضافة إلى تكاليف صيانة وتحديث البنية التحتية التكنولوجية.
- **قبول وتبني التقنية من قبل المعلمين والمدراء التعليميين:** قد يواجه المعلمون والمدراء تحديات في فهم كيفية استخدام التكنولوجيا الذكية ودمجها في العملية التعليمية بطريقة فعالة وملائمة (الهاجري، 2018، 102).
- **تحديات الخصوصية:** يشكل جمع وتحليل البيانات الشخصية للطلاب تحدياً كبيراً، حيث يجب حماية هذه البيانات من الاختراقات السيبرانية وضمان خصوصيتها وسرية استخدامها (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2024، 30).
- **تحديات التكيف مع التنوع الثقافي واللغوي:** يجب أن تكون التقنيات الذكية قادرة على التكيف مع تنوع الطلاب في الثقافات واللغات لضمان أن يكون التعليم شاملاً وفعالاً للجميع (اليونسكو، 2024، 31).

وترى الباحثة بأن هذه التحديات تعكس أهمية العمل المستمر على تطوير سياسات التعليم وتكنولوجيا المعلومات التعليمية لضمان استفادة كاملة من الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص التعلم للطلاب.

11. الدّراسات السّابقة:

- **دراسة ميريت وآخرون Merritt et al (2021) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: Teacher Preparedness for Implementing Artificial Intelligence in the Classroom استعداد المعلم لتطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي.** هدفت الدراسة إلى تقييم جاهزية المعلمات لاستخدام أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، واستكشاف مدى امتلاكهن للمهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق ذلك، شملت الدراسة 200 معلمة من مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، الإعدادي، والثانوي) في مناطق حضرية وريفية متنوعة، تم استخدام استبيان مؤلف من 30 سؤالًا يغطي جوانب متعددة تتعلق بمعرفة المعلمات بالذكاء الاصطناعي، المهارات التقنية، والتحديات التي يواجهنها في تطبيق هذه التقنيات، أظهرت النتائج أن 85% من المعلمات يدركن أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن درجة امتلاك المعلمات لمهارات استخدام الذكاء الاصطناعي مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين البنية التحتية وتوفير الموارد اللازمة لدعم تطبيق هذه التقنيات في الفصول الدراسية.
- **دراسة أبو سويرح وآخرون (2022) في فلسطين بعنوان: فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة،** هدفت الدراسة إلى تعرّف معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، هدفت الدراسة إلى تصميم وحدة إلكترونية مقترحة في الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات برمجة تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (31) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة العائشية الأساسية للبنات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومنهج ما قبل التجريب (تصميم المجموعة الواحدة). تم استخدام بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. توصلت الدراسة إلى قائمة مهارات البرمجة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، كما تم تصميم الوحدة الإلكترونية المقترحة وفق نموذج تصميم تعليمي مكوّن من (6) مراحل هي: التحليل، التصميم، والانتاج، التجريب، التطبيق، التقويم. وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات الطالبات قبليًا وبعديًا في بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة لصالح التطبيق البعدي، ولتحديد حجم التأثير لتدريس الوحدة المقترحة في تنمية مهارات البرمجة، تم حساب إيتا تربيع (η2) لبطاقة الملاحظة وبلغ (0.99)؛ ما يدل على وجود تأثير كبير لتصميم الوحدة الإلكترونية المقترحة في "الذكاء الاصطناعي" في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

– **دراسة أبو عيادة (2022) في لبنان بعنوان: سبل مقترحة لاستثمار الذكاء الاصطناعي لتحقيق كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية،** هدفت الدراسة الحالية للتعرُف على متطلبات استثمار الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته لتحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية لمخرجات المؤسسات التربوية في العصر الرقمي، للخروج منها بإجراءات مقترحة تساعد على تحقيق الإفادة من الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في المنظومة التربوية وتطوير العملية التعليمية التعلمية وتحقيق المأمول منها لا سيما رفد المؤسسات الاقتصادية والادارية بكفاءات متميزة مدربة تواكب احتياجات العصر وقادرة على استثمار تقنية الذكاء الاصطناعي، استخدم الباحث المنهج التحليلي التطويري، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أساسيات لاستثمار الذكاء الاصطناعي وهي: تخصيص وتدريس وأتمتة وردود سريعة وشراكة مجتمعية، وبحث علمي، وتدريب ميداني مستمر، واقترحت الدراسة تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وتمكين المعلمين من المهارات الأساسية لتسهيل تطوير حلول مبتكرة للذكاء الاصطناعي وإدراجه في كافة المؤسسات التربوية كمطلب لمواكبة احتياجات العصر.

– **دراسة الحناكي (2023) في السعودية بعنوان: مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.** هدفت الدراسة التعرف إلى مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدامهن الذكاء الاصطناعي في التعليم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت استبانة مكونة من (36) بند لقياس مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (184) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة، كما توصلت إلى اتفاق عينة الدراسة بدرجة اتفاق عالية على وجود العديد من المعوقات التي تعيقهن عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

– **دراسة العليان (2024) في سوريا بعنوان: واقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهات نظر المعلّمين،** هدف البحث الحالي إلى تعرّف واقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي من وجهات نظر معلِّميهم، من خلال تحديد مستوى معرفتهم به ودرجة استخدامهم له في العملية التعليمية ومعوقات هذا الاستخدام. وقد استخدم منهج البحث الوصفي، من خلال إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور، تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، بلغ عددها النهائي (97) معلماً ومعلمة، وبعد تطبيق الاستبانة وتحليل البيانات أظهرت النتائج وجود درجة منخفضة لواقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) من قبل المعلمين، وكان من أهم مما اقترحه البحث تنفيذ ورش وبرامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام الذَّكاء الاصطناعي، ونشر الوعي بينهم حوله، وإدخال أسس توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في مناهج لإعداد المعلمين، وإجراء بحوث حول برامج تدريبية لاستخدام الذكاء الاصطناعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة في تأكيد أهمية توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتناول بعضها تعرّف واقع امتلاك المعلمات لمهارات الذكاء الاصطناعي واقع كدراسة الحناكي (2023)، Merritt (2021)، العليان (2024)، فيما اهتمت دراسات أخرى بدراسة فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات لدى التلاميذ كدراسة

أبو سويرح وآخرون (2022)، وأضافت دراسة أبو عيادة (2022) سبل مقترحة لاستثمار الذكاء الاصطناعي لتحقيق كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته وبناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث المستخدم، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس، ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، ويتميز في أنه أول الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تناولت مهارات الذكاء الاصطناعي في بيئة الدراسة الحالية.

12. الإطار الميداني:

– منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، وهو "أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (الشماس وميلاد، 2017، 43).

– مجتمع البحث وعينته:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس التابعة لوزارة التربية البالغ عددها حسب الإحصاءات الرسمية (40) مدرسة، وبلغ عدد معلمات هذه المدارس (1712) معلمة بحسب إحصائية مديرية التربية في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2023–2024، والملحق رقم (2) يبين أسماء مدارس التعليم الأساسي التي تم تطبيق البحث فيها.

أما عينة الدراسة فهي عينة عشوائية بلغت (428) بنسبة 25% من المجتمع الأصلي، ويبين الجدول التالي توزع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المدروسة:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث بحسب المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

	الخبرة التدريسية		المجموع
المؤهل العلمي	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	
إجازة جامعية	154	133	287
دراسات عليا	93	48	141
المجموع	247	181	428

– أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات كتصنيفات اليونسكو لتطبيقات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، والدراسات السابقة كدراسة الخبيري (2020)، Merritt (2021)، الحناكي (2023)، العليان (2024)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (38) فقرة، موزعة على (7) مهارات: (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور)، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وكان تدرج الإجابات (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً)، ودرجات الإجابة تتراوح بين (1–5) من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقد قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

- **صدق المحكمين:** اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبح عددها في صورتها النهائية (35) فقرة، والجدول التالي يوضح الفقرات التي تم تعديلها وحذفها من قبل السادة المحكمين:

الجدول رقم (2): الفقرات التي حذفت وعّدلت من قبل السادة المحكمين

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أدمج التكنولوجيا في تنظيم وتخطيط الدروس لتحقيق أهداف تعليمية محددة.	أستخدم التطبيقات التعليمية الذكية لتحضير الدروس بطرق مبتكرة.
أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي لتحديد الأنماط والاتجاهات في أداء الطلاب.	حذف
أتابع آخر المستجدات في الذكاء الاصطناعي.	أتابع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.
أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف.	حذف
أدمج تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى تعليمي مخصص وفقاً لاحتياجات كل طالب.	حذف
أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب.	أدمج التكنولوجيا لتقديم ملاحظات فورية حول سلوك الطلاب.

- **الصدق البنيوي:** تم حساب الصدق الداخلي للاستبانة من تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً من داخل مجتمع البحث وخارج عينته، ثم خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (3):

الجدول رقم (3): معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

	تخطيط الدروس	تحضير الدروس	التقييم	التفاعل مع الطلاب	إدارة الصف	التطوير المهني والتدريب	إشراك أولياء الأمور
الدرجة الكلية للاستبانة	**0.762	**0.904	**0.900	**0.897	**0.862	**0.923	**0.854

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين مهارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل أن الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من الصدق.

كما تم حساب الصدق البنيوي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (4):

الجدول رقم (4): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط الدروس بشكل فعال.	0.344**	0.000
2	أعتمد على تحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف في تخطيط الدروس.	0.727**	0.000
3	أدمج التكنولوجيا لتوفير خطط دراسية مخصصة لاحتياجات الطلاب.	0.884**	0.000
4	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقييم مدى فعالية خطط الدروس.	0.784**	0.000
5	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحسين التخطيط الطويل الأمد للمناهج.	0.754**	0.000
6	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير موارد تعليمية ملائمة للدروس.	0.539**	0.000
7	أستفيد من الأدوات التفاعلية لتعزيز التحضير للدروس.	0.591**	0.000
8	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتخصيص المواد التعليمية بناءً على احتياجات الطلاب.	0.856**	0.000
9	أستخدم التطبيقات التعليمية الذكية لتحضير الدروس بطرق مبتكرة.	0.727**	0.000
10	أدمج التحليلات الذكية في عملية تحضير الدروس لضمان تلبية الأهداف التعليمية.	0.281**	0.000
11	أستخدم أدوات التقييم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي لقياس تقدم الطلاب.	0.367**	0.000
12	أستفيد من التحليلات البيانية لتقييم فعالية الدروس.	0.536**	0.000
13	أدمج التغذية الراجعة الفورية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في عملية التقييم.	0.344**	0.000
14	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج التقييمات وتقديم توصيات لتحسين الأداء.	0.727**	0.000
15	أعتمد على البيانات المستخلصة من أدوات التقييم لتحسين أساليب التدريس.	0.430**	0.000
16	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التواصل مع الطلاب.	0.298**	0.000
17	أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب.	0.851**	0.000
18	أدمج الأدوات الذكية لتعزيز التفاعل داخل الصف.	0.539**	0.000
19	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلاب في حل المشكلات.	0.775**	0.000
20	أستعين بالذكاء الاصطناعي لتحليل سلوك الطلاب وتوجيههم.	0.395**	0.000
21	ستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين إدارة الصف.	0.794**	0.000
22	أستفيد من التكنولوجيا لمراقبة انضباط الطلاب.	0.786**	0.000
23	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز تحفيز الطلاب.	0.840**	0.000
24	أدمج التكنولوجيا لتقديم ملاحظات فورية حول سلوك الطلاب.	0.786**	0.000
25	أستخدم الأدوات الذكية لتنظيم وتوزيع المهام داخل الصف.	0.815**	0.000
26	شارك في ورش عمل لتطوير مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي.	0.832**	0.000
27	أبحث عن مصادر تعليمية عبر الإنترنت لتطوير معرفتي بالتكنولوجيا التعليمية.	0.895**	0.000
28	أستفيد من الدورات التدريبية لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.	0.901**	0.000
29	أتبادل الخبرات مع زملائي حول أفضل ممارسات استخدام الذكاء الاصطناعي.	0.775**	0.000
30	أتابع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.	0.786**	0.000
31	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.	0.816**	0.000
32	أقدم تقارير دورية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لأولياء الأمور حول تقدم أبنائهم.	0.361**	0.000
33	أستخدم التطبيقات الذكية لتحسين التواصل مع أولياء الأمور.	0.280**	0.000
34	أستفيد من التكنولوجيا لتقديم توصيات مخصصة لأولياء الأمور حول دعم أبنائهم.	0.786**	0.000
35	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير ملاحظات مستمرة وشاملة لأولياء الأمور.	0.757**	0.000

يتضح من الجدول (4) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05).

ب- ثبات الاستبانة:

- **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** تعد هذه الطريقة من طرائق حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، والتوافق في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى، لذلك قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وجاءت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (5): معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العينة	عدد البنود	ألفا كرو نباخ
تخطيط الدروس	20	5	0.904
تحضير الدروس	20	5	0.819
تقييم	20	5	0.879
لتفاعل مع الطلاب	20	5	0.915
إدارة الصف	20	5	0.964
التطوير المهني والتدريب	20	5	0.784
إشراك أولياء الأمور	20	5	0.906
الكلي	20	35	0.913

يتبين أن معاملات الارتباط ألفا كرونباخ كانت مقبولة لإجراء التطبيق، والملحق (1) يبين الاستبانة بصورتها النهائية.

- **المعالجة الإحصائية:**

حلّلت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وأجابت عن أسئلة البحث وتحققت من فرضياته بعد استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم استخدام مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث، وتم تقسيم مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم إلى ثلاث فئات، وتم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة:

مدى الفئة= $\frac{\text{نسبة أعلى}-\text{نسبة أدنى}}{3}$ = 1.33

وحساب الفئات كالتالي: من (1- 2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34- 3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68- 5) درجة مرتفعة.

13. عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: نتيجة السؤال الأول: ما مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراتها، وكل مهارة من مهاراتها كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط الدروس بشكل فعال.	2.22	.792	ضعيفة
2	أعتمد على تحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف في تخطيط الدروس.	2.33	.674	ضعيفة
3	أدمج التكنولوجيا لتوفير خطط دراسية مخصصة لاحتياجات الطلاب.	2.4	.726	متوسطة
4	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقييم مدى فعالية خطط الدروس.	2.3	.682	ضعيفة
5	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحسين التخطيط الطويل الأمد للمناهج.	2.4	.617	متوسطة
	مهارة تخطيط الدروس	**2.33**	**.776**	**ضعيفة**
6	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير موارد تعليمية ملائمة للدروس.	2.34	.556	ضعيفة
7	أستفيد من الأدوات التفاعلية لتعزيز التحضير للدروس.	2.61	.861	متوسطة
8	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتخصيص المواد التعليمية بناءً على احتياجات الطلاب.	2.2	.851	ضعيفة
9	أستخدم التطبيقات التعليمية الذكية لتحضير الدروس بطرق مبتكرة.	2.14	.818	ضعيفة
10	أدمج التحليلات الذكية في عملية تحضير الدروس لضمان تلبية الأهداف التعليمية.	2.31	.786	ضعيفة
	مهارة تحضير الدروس	**2.32**	**.539**	**ضعيفة**
11	أستخدم أدوات التقييم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي لقياس تقدم الطلاب.	2.41	.851	متوسطة
12	أستفيد من التحليلات البيانية لتقييم فعالية الدروس.	2.34	.818	متوسطة
13	أدمج التغذية الراجعة الفورية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في عملية التقييم.	2.15	**.717**	ضعيفة
14	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج التقييمات وتقديم توصيات لتحسين الأداء.	2.07	.834	ضعيفة
15	أعتمد على البيانات المستخلصة من أدوات التقييم لتحسين أساليب التدريس.	2.22	.839	ضعيفة
	مهارة التقييم	**2.238**	**.690**	**ضعيفة**
16	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التواصل مع الطلاب.	2.22	.772	ضعيفة
17	أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب.	2.01	.863	ضعيفة
18	أدمج الأدوات الذكية لتعزيز التفاعل داخل الصف.	2.44	.861	متوسطة
19	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلاب في حل المشكلات.	2.25	.851	ضعيفة
20	أستعين بالذكاء الاصطناعي لتحليل سلوك الطلاب وتوجيههم.	2.64	.818	متوسطة
	مهارة التفاعل مع الطلاب	**2.312**	**.717**	**ضعيفة**
21	ستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين إدارة الصف.	2.12	.834	ضعيفة
22	أستفيد من التكنولوجيا لمراقبة انضباط الطلاب.	2.31	.839	ضعيفة
23	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز تحفيز الطلاب.	2.12	.690	ضعيفة
24	أدمج التكنولوجيا لتقديم ملاحظات فورية حول سلوك الطلاب.	2.22	.938	ضعيفة
25	أستخدم الأدوات الذكية لتنظيم وتوزيع المهام داخل الصف.	2.34	.805	متوسطة
	مهارة إدارة الصف	**2.222**	**.658**	**ضعيفة**
26	أشارك في ورش عمل لتطوير مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي.	2.45	.746	متوسطة
27	أبحث عن مصادر تعليمية عبر الإنترنت لتطوير معرفتي بالتكنولوجيا التعليمية.	2.68	.682	متوسطة
28	أستفيد من الدورات التدريبية لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.	2.25	.617	ضعيفة
29	أتبادل الخبرات مع زملائي حول أفضل ممارسات استخدام الذكاء الاصطناعي.	2.44	.776	متوسطة
30	أتابع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.	2.22	.554	ضعيفة
	مهارة التطوير المهني والتدريب	**2.408**	**.449**	**متوسطة**
31	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.	2.22	.853	ضعيفة
32	أقدم تقارير دورية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لأولياء الأمور حول تقدم أبنائهم.	2.34	.774	متوسطة
33	أستخدم التطبيقات الذكية لتحسين التواصل مع أولياء الأمور.	2.33	1.68	متوسطة
34	أستفيد من التكنولوجيا لتقديم توصيات مخصصة لأولياء الأمور حول دعم أبنائهم.	2.4	.723	متوسطة
35	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير ملاحظات مستمرة وشاملة لأولياء الأمور.	2.34	.967	متوسطة
	مهارة إشراك أولياء الأمور	**2.326**	**.668**	**ضعيفة**
	درجة الاستبانة ككل	**2.308**	**.557**	**ضعيفة**

نلاحظ من الجدول (6) أن مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس جاء بدرجة ضعيفة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (2.30) بانحراف معياري (0.557)، واحتلت مهارة التطوير المهني والتدريب المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.40)، وبانحراف معياري (0.449)، وبالمرتبة الثانية مهارة تخطيط الدروس بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.776)، وبالمرتبة الثالثة مهارة تحضير الدروس بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.539)، وبالمرتبة الرابعة مهارة إشراك أولياء الأمور

بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.668)، وتليها مهارة التفاعل مع الطلاب بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.717)، والمرتبة الأخيرة مهارة إدارة الصف بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.658). ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نقص في الموارد والأدوات التقنية التي تدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعدم توفر البنية التحتية المناسبة يمكن أن يكون عائقاً كبيراً أمام استخدام هذه التقنيات، ونقص في المعرفة الأساسية للمعلمين حول تقنيات الذكاء الاصطناعي وكيفية تطبيقها في التعليم، بسبب الخوف من التكنولوجيا أو الشعور بعدم الكفاءة في استخدامها.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حناكي (2023) التي توصلت إلى أن امتلاك المعلمات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة.

ثانياً: نتيجة الفرضية الأولى: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا)، ويظهر الجدول رقم (7) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير المؤهل العلمي

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
تخطيط الدروس	إجازة جامعية	287	2.386	.486	2.874	.000
	دراسات عليا	141	2.441	.478		
تحضير الدروس	إجازة جامعية	287	2.221	.492	2.698	.001
	دراسات عليا	141	2.401	.564		
التقييم	إجازة جامعية	287	2.310	.477	2.457	.004
	دراسات عليا	141	2.319	.601		
التفاعل مع الطلاب	إجازة جامعية	287	2.332	.494	2.882	.021
	دراسات عليا	141	2.354	.652		
إدارة الصف	إجازة جامعية	287	2.274	.554	2.921	.005
	دراسات عليا	141	2.387	.657		
التطوير المهني والتدريب	إجازة جامعية	287	2.321	.470	2.864	.001
	دراسات عليا	141	2.421	.687		
إشراك أولياء الأمور	إجازة جامعية	287	2.231	.974	2.149	.002
	دراسات عليا	141	2.323	.945		
الاستبانة ككل	إجازة جامعية	287	2.232	.4803	2.791	.007
	دراسات عليا	141	2.321	.6067		

نلاحظ من الجدول (7) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.007) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير المؤهل العلمي، ولصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، أي الدراسات العليا، وقد يعزى السبب لكون المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا قد

تلقوا تعليماً أكثر تخصصاً وشمولية، فالتعليم العالي غالباً ما يتضمن البحث العلمي واستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة، مما يتيح فرصة أكبر للتعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بفعالية.

ثالثاً: نتيجة الفرضية الثانية: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ويظهر الجدول رقم (8) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير الخبرة التدريسية

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
تخطيط الدروس	أقل من 10 سنوات	247	2.213	.601	2.883	.511
	10 سنوات فأكثر	181	2.241	.507		
تحضير الدروس	أقل من 10 سنوات	247	2.223	.665	2.698	.602
	10 سنوات فأكثر	181	2.238	.575		
التقييم	أقل من 10 سنوات	247	2.244	.470	2.477	.403
	10 سنوات فأكثر	181	2.253	.687		
التفاعل مع الطلاب	أقل من 10 سنوات	247	2.301	.974	2.812	.500
	10 سنوات فأكثر	181	2.349	.652		
إدارة الصف	أقل من 10 سنوات	247	2.213	.511	2.921	.505
	10 سنوات فأكثر	181	2.245	.604		
التطوير المهني والتدريب	أقل من 10 سنوات	247	2.213	.476	2.589	.564
	10 سنوات فأكثر	181	2.351	.475		
إشراك أولياء الأمور	أقل من 10 سنوات	247	2.343	.490	2.864	.604
	10 سنوات فأكثر	181	2.241	.945		
الاستبانة ككل	أقل من 10 سنوات	247	2.233	.4923	.487	.633
	10 سنوات فأكثر	181	2.241	.5736		

نلاحظ من الجدول (8) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.633) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة

مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير الخبرة التدريسية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم لم يتلقوا تدريباً كافياً أو لم يتعرضوا بشكل مكثف لهذه التقنيات حتى الآن.

14- المقترحات: في ضوء نتائج البحث يقترح البحث الحالي ما يلي:

- تنظيم برامج تدريبية مكثفة تغطي الجوانب المختلفة للذكاء الاصطناعي في التعليم، بما في ذلك تحليل البيانات، تخصيص المحتوى، وتقييم الأداء.
- توفير موارد تعليمية مثل الكتب، المقالات، والدورات التدريبية عبر الإنترنت التي تركز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، توفير دعم تقني مستمر للمعلمين لمساعدتهم في التغلب على التحديات التقنية.
- إنشاء منصة تعليمية محلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي توفر أدوات تخطيط الدروس، تحضير المواد التعليمية، وتقييم الأداء.
- تقديم حوافز للمعلمين الذين يبدعون في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل الجوائز التقديرية، والشهادات، والاعتراف الرسمي.
- تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية لزيادة وعي الطلاب والمعلمين بأهمية هذه التقنية وكيفية استخدامها بفعالية.

15- المصادر والمراجع:

1- أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2022). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم، **مجلة الجمعية المصرية**، 10 (2)، ص 145- 162.

2- أبو زايد، علي. (2017). دور النظم الخبيرة في جودة اتخاذ قرارات الإدارة العليا في وزارة الصحة الفلسطينية. ***رسالة ماجستير***، جامعة غزة، فلسطين.

3- أبو سويرح، أحمد؛ عسقول، محمد؛ الرنتيسي، محمود (2022). فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، فلسطين، 30 (5)، 67- 102.

4- أبو عيادة، هبة. (2022). سبل مقترحة لاستثمار الذكاء الاصطناعي لتحقيق كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية، ***الملتقى الدولي المحكم حول: الاستثمار المالي والصناعي في الذكاء الاصطناعي "التكنولوجيا المالية والثورة الصناعية الرابعة"***. لبنان.

5- إسماعيل، هبة. (2023). الذكاء الاصطناعي: تطبيقاته ومخاطره التربوية (دراسة تحليلية). ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية***، 33 (33)، ص 280- 377.

6- حبيب، أحمد؛ بلال، موسى. (2019). **الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر**، دار العربية للنشر، مصر.

7- الحناكي، لولوه. (2023). مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية***، كلية التربية، جامعة، 15 (4)، 63- 98.

8- الخبيري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات الذكاء الاصطناعي، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، العدد 119، ص121- 152.

9- السعدي، هدى بنت عبد الله. (2021). ***الذكاء الاصطناعي وتطوير المناهج الدراسية***. دار الفكر العربي، مصر

10- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. (2017)، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. منشورات جامعة دمشق.

11– الشمري، محمد بن عبد الرحمن. (2019). ***تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: الفرص والتحديات***. مجلة العلوم التربوية، 28.

12– صلاح، لمى. (2023). مدى توظيف معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في التدريس بالمدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة، **المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي**، المجلد 39 (9)، ص 111– 128.

13– عبد الرحمن، محمد. (2021). ***أساسيات الذكاء الاصطناعي***. دار العلم، مصر.

14– العليان، فاطمة (2024). واقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهات نظر المعلّمين، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية***، 40 (1)، ص 1–15.

15– محمد، أسماء؛ محمد، كريمة. (2020). ***تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم***، دار الكتب المصرية، مصر.

16– محمد، لمياء. (2023). ***مجالات الذكاء الاصطناعي: تطبيقات وأخلاقيا***ت. العربي للنشر والتوزيع، مصر.

17– المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم: الوعود والتحديات، ***مستقبليات تربوية***، العدد الخامس، المجلد السادس، 3– 93.

18– الهاجري، ناصر بن علي. (2018). ***التعليم الذكي والذكاء الاصطناعي***. مكتبة الملك فهد الوطنية.

19– اليونسكو. (2024). **إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث**، فرنسا.

20– Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). ***Educational Data Mining and Learning Analytics. In Learning Analytics*** (pp. 61-75). Springer.

21– Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. ***Center for Curriculum Redesign***.

22– Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). ***New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution***. Sustainability.

23– McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. ***AI Magazine,*** 27(4), 12-14.

24– Merritt, E. A., Smith, R. L., & Johnson, M. K. (2021). Teacher Preparedness for Implementing Artificial Intelligence in the Classroom. ***Journal of Educational Technology***, 38(2), 123-137.

25– Nature. (2019). **Artificial Intelligence**, 572(7768), 427-430.

26– Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. ***IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews),*** 40(6), 601-618.

27– Smith, J. (2023). ***Creative Applications of Artificial Intelligence in Education***. Academic Press.

28– Spector, J. M., & Ma, J. (2019). ***Inquiry and Innovations in the Teaching and Learning of Digital Technologies***. Springer.

29– Woolf, B. P. (2010). ***Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning***. Morgan Kaufmann.

درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي

همسه علي* أريج شعبان ** د. نسرين زيد***

(الإيداع: 22 حزيران 2024، القبول: 26 آب 2024)

الملخص:

سعى البحث إلى تحديد درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ومن أجل ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى من خلال تحليل محتوى البلاغة للصف الأول الثانوي بالاعتماد على استمارة تحليل المحتوى المبنية على مهارات التفكير التأملي، وذلك بواقع (31) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات رئيسة هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، وقد توصّل البحث إلى أنّ عدد مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي كان75 وروداً، وقد راعت مهارات التفكير التأملي بدرجةٍ ضعيفةٍ، وبنسبٍ متقاربة فيما بينها، فكانت مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالمرتبة الأولى بنسبة (24,77%)، تليها مهارة الوصول إلى استنتاجات بنسبة (16,81%) في المرتبة الثانية، لتأتي في المرتبة الثالثة مهارة الكشف عن المغالطات بنسبة (9,73%)، وتحتل مهارة التأمل والملاحظة المرتبة الرابعة بنسبة (8,84%)، لتأتي مهارة وضع حلول مقترحة في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (6,19%)، وأشارت النتائج إلى قصور محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي عن مراعاة تضمين مهارات التفكير التأملي، فدرجة توفّر هذه المهارات تعكس إغفال القائمين على تأليف محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي لهذه المهارات عموماً وخصوصاً مهارتي التأمل والملاحظة ووضع حلول مقترحة، وبناءً على ذلك توصي الباحثة بضرورة إعادة النظر في توزيع المهارات الرئيسة والفرعية في ضوء مهارات التفكير التأملي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملي، محتوى البلاغة، كتاب اللغة العربية وآدابها.

*طالبة ماجستير –قسم المناهج وطرائق التدريس– اختصاص المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية –جامعة البعث.

**أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – اختصاص طرائق تدريس اللغة الانكليزية– كلية التربية –جامعة البعث.

*** مدرس – قسم المناهج وطرائق التدريس – اختصاص طرائق تدريس اللغة الإنكليزية – كلية التربية – جامعة حماة

The degree of availability of reflective thinking skills in the content of Rhetoric in the Arabic Language and Literature textbook for the first year of high school

Hamsa Ali* Areej Shaaban Dr. Nisreen Zaid*****

(Received: 5 June 2024, Accepted: 5 September 2024)

Abstract:

The research sought to determine the degree of availability of reflective thinking skills in the Arabic language textbook for the first year of secondary school. For this purpose, the research relied on the descriptive approach based on the content analysis method by analyzing the content of rhetoric for the first year of secondary school, relying on the content analysis form based on reflective thinking skills. There are (31) sub-skills distributed over five main skills: contemplation and observation, revealing fallacies, arriving at conclusions, giving convincing explanations, and developing suggested solutions. The research concluded that the number of contemplative thinking skills in the content of rhetoric in the Arabic Language and Literature book for the grade The first secondary had 75 occurrences, and reflective thinking skills were considered to a weak degree, and in close proportions among them. The skill of giving convincing explanations was in first place, with a percentage of (24.77%), followed by the skill of arriving at conclusions with repetition, with a percentage of (16.81%), comes in second place. The skill of detecting fallacies comes in third place, with a percentage of (9.73%), and occupies the skill. Contemplation and observation ranked fourth with a rate of (8.84%). The skill of developing proposed solutions came in fifth and last place with a rate of (6,19%), The results indicated a deficiency in the content of rhetoric in the Arabic Language and Literature book for the first year of secondary school in considering the inclusion of reflective thinking skills. The degree of availability of these skills reflects the neglect of those responsible for writing the content of rhetoric in the book Arabic Language and Literature for the first year of secondary school for these skills in general, especially the skills of contemplation and observation and developing suggested solutions. Accordingly, the researcher recommends the necessity of reconsidering the distribution of the main and subsidiary skills considering reflective thinking skills.

Keywords: reflective thinking skills, rhetorical content, Book of Arabic Language and Literature.

* **Master's student – Department of Curriculum and Teaching Methods – Curriculum and Teaching Methods – Faculty of Education – Al-Baath University.**

****Assistant Professor – Department of Curriculum and Teaching Methods – Specialization in English Language Teaching Methods – Faculty of Education – Al-Baath University.**

Lecturer – Department of Curriculum and Teaching Methods – Specialization in English Language Teaching Methods – Faculty of Education – University of Hama

مقدمة البحث:

تعدّ اللغة من أهمّ الأسس التي تقوم عليها حياة الإنسان، واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، فهي لغةٌ ترفع مستوى التذوّق في التعبير، وتساعد في استعمال كلماتها في تصوير الظلال الدقيقة للمعاني، ومن أهم علوم اللغة العربية البلاغة لما لها من أثر في تمكين الطلبة من التواصل اللغوي، وتنمية قدراتهم على التذوّق البلاغي، كما أنّ البلاغة تساعد الطلبة على تنمية القدرة التعبيرية لديهم لتلبية احتياجاتهم وميولهم ممّا يؤدي إلى تحقيق الذات. وتعددت الآراء والمدارس حول علاقة اللغة بالتفكير، وأيهما أسبق في الوجود، ويمكن القول أنّ اللغة والتفكير مترابطان معاً، وهما يسيران جنباً إلى جنب؛ إذ يشكل أحدهما الآخر، فالفكر ناتج عن تفاعل العقل الإنساني في علاقته بالكون والإنسان والحياة، وهذا التفاعل الداخلي يحتاج إلى وسيلة للتعبير عنه، واللغة بأصواتها ومفرداتها وتراكيبها تحتاج إلى فكر يُمنهج رغبتها في التعبير، فلا وجود للثقافة والحياة الإنسانية والتفكير إذا غابت اللغة، فلا يقتصر دور اللغة على إيصال الأفكار فحسب بل تحمل في طياتها الفكر نفسه، لأنّها تستمد وجودها ودلالاتها من أعماق الإنسان بأفكاره وآلامه وتحرّك حياته. (القصراوي. 2012، ص. 10)، وممّا يظهر ارتباط اللغة بالتفكير أيضاً، "أن ما يفهمه الإنسان مرتبط بمحصوله اللغوي، أي أن المقدار الذي يستوعبه الإنسان من الألفاظ والكلمات يدلّ على المستوى الفكري الذي ارتقى إليه، وكذلك ترتبط قدرة الإنسان على التعبير بمقدار ثروته اللغوية، واللغة تتدخّل في تحديد أنماط الفكر وتركيبها في المجتمع الذي تسود فيه سواء أدرك الناس ذلك أم لم يدركوه" (عاشور ومقدادي، 2005، ص. 29).

ومن هذا المنظور تعدّ تنمية التفكير التأمّلي من أبرز أهداف التدريس، لأنّه يجعل الطالب يخطط دائماً، ويراقب ويقيّم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأمّليّ على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات، فيكون للتعلّم أثراً في عقل المتعلّم، وهذا يؤكد التعلّم ذا المعنى، وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعلّم الحديثة. (القواسمة، ومحمد، 2013، ص. 150–149).

والتفكير التأمّليّ يتضمّن العديد من المهارات والمكونات أبرزها مهارة (التأمل والملاحظة أو الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة). (العفون، 2012، ص. 131).

وأصبحت تنمية مهارات التفكير التأملي مطلباً أساسياً بوصفها حاجة أساسية لنجاح الطالب، لذا لابدَّ من الاهتمام بالتفكير بوجه عام والتفكير التأملي بوجه خاص، وضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة عبد القادر (2017)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة نوير (2019)، ودراسة ساليدو (2019)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة محمد (2022)، التي أشارت إلى أهمية التفكير التأملي وضرورة تنميته لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وانطلاقاً ممّا سبق يأتي هذا البحث لتعرّف مهارات التفكير التأمّلي في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربية وآدابها للصّف الأول الثانوي، لارتباطها الوثيق بين البلاغة والتفكير عموماً والتفكير التأملي خصوصاً، بهدف تمكين الطلاب من مهارات التفكير التأمّليّ، وتنمية قدراتهم فيها، كي يستطيعوا التعبير عمّا يجول في خواطرهم بأسلوبٍ بلاغيّ شائق وممتع، وقد ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بتعرّف مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية، مثل دراسة بصل (2008)، ودراسة حسونة (2013)، ودراسة كريستوفر (2013).

مشكلة البحث:

يعدُّ قطاع التعليم أحد المحركات الأساسيّة للتطوير والتحديث الوطنيّ في جوانبه كافة، وقد حرصت وزارة التربية في الجمهورية العربية السوريّة على الاهتمام بجودة التعليم العام ما قبل الجامعي بغية تخريج متعلّم لا يقلّ تكوينه المعرفيّ والمهاريّ عن تكوين غيره في الدول المتقدمة.

وبدأت لجنة اللغة العربية عملها بدراسة وثيقة المعايير الخاصة باللغة العربية لتعرّف مدى مطابقة المعايير الموضوعة للمناهج المؤلّفة في ضوئها، فرصدت ما تحقق من هذه المعايير في المناهج الدراسيّة وما لم يتحقق منها، كما رصدت ما ورد في المنهاج الدراسيّ ولم يرد في وثيقة المعايير الخاصة باللغة العربية على مستوى المهارات والمفاهيم والموضوعات.

وعلى الرغم من ذلك فقد لاحظت الباحثة أثناء قيامها بتدريس مقرر اللغة العربية، والإشراف على طلبة الصف الأول الثانوي خلال الفصل الدراسي الحالي، والاحتكاك بالوسط التعليمي أنّ هناك ضعفاً في التذوق الأدبي واستخراج الطلبة للمفاهيم البلاغية الضمنية والتفسيرية للنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، وتدني مستوى مهارات التفكير التأملي في التدريبات البلاغية ، والمرور على دروس البلاغة وحل تدريباتها دون الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على عددٍ من الدراسات السّابقة التي أشارت إلى أهمية التفكير وتنمية مهاراته بوصفها حاجة أساسية لنجاح الطالب، لذا لابدَّ من الاهتمام بالتفكير بوجه عام والتفكير التأملي بوجه خاص، وضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وضرورة تنويع وسائل التقويم بحيث تشتمل على الأسئلة المقالية والموضوعية معاً ، ويتمّ التركيز من خلالها على مهارات التفكير العليا بوجه عام ومهارات التفكير التأملي بوجه خاص دراسة عبد القادر (2017)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة محمد (2022) ودراسة نوير (2019)، ودراسة ساليدو (2019)، وعدد من الدراسات التي تناولت المفاهيم البلاغية، مثل دراسة بصل (2008)، ودراسة حسونة (2013)، وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت المواد على ضوء مهارات التفكير عموماً والتفكير التأمليّ خصوصاً إلّا أنّ البلاغة لم تحظَ بالدراسة والبحث على ضوء مهارات التفكير التأمليّ.

وقد تزايدت الشكوى من قبل معلمي اللغة العربية وموجهيها من ضعف الطلاب في مقرر البلاغة وأنّه لا يحقق الأهداف المرجوة منه؛ نتيجة وجود معوقات كثيرة بعضها يرجع إلى مهارات التدريس وضرورة إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس في ضوء نتائج الامتحانات، والبعض الآخر يرجع إلى قصور مقرر البلاغة في تنظيم نشاطات تساعد الطلاب على استخدام أنماط مختلفة من التفكير، إضافةً إلى قصور أساليب التقويم حيث لا تحقق التوازن في قياس المعارف والاتجاهات والمهارات العملية، وأساليب التقويم لا تسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ولا تخدم في تطوير تعلّم البلاغة ولا تنمي مهارات التفكير وبخاصة التفكير التأملي لديهم، وللاطلاع على أوجه القصور في تنمية مهارات التفكير التأملي بمقرر البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، دفعَ الباحثة إلى القيام بدراسة استطلاعية حيث قامت بتحليل محتوى درسين بلاغيين في كتب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي لتعرّف مهارات التفكير التأمليّ وكانت درجة توفّر المهارات في محتوى البلاغة بنسبة ضعيفة حيث بلغت نسبة توفّر المهارات في الصّف الأوّل الثانوي (12.2%).

لذلك تتحدّد مشكلة البحث في فقر محتوى البلاغة لمهارات التفكير التأمليّ في كتب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي، ولحلّ هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مهارات التفكير التأملي الواجب توفّرها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي؟
- ما درجة توفّر مهارات التفكير التأمليّ في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي؟

أهمية البحث: يمكن تلخيص أهمية البحث في جوانب عديدة:

1. **الأهمية النظرية:** الاستجابة لضرورة تطوير العملية التعليمية بشكل عام وتدريس البلاغة في الصف الأول الثانوي بشكل خاص، بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تدعو إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها التفكير التأملي.

2. الأهمية التطبيقية:

– قد يسهم هذا البحث في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المؤلفون والمطورون لمناهج التعليم العام بمراحله المختلفة عموماً، والمرحلة الثانوية خصوصاً، ممّا يؤدي إلى الاستفادة من مهارات التفكير التأملي وتضمينها في محتوى كتب اللغة العربية عموماً، والبلاغة خصوصاً. – قد يساعد الموجهين من خلال الاعتماد على قائمة المهارات في تقويم أداء المعلمين في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية. – قد يفيد الباحثين المهتمين بتنمية مهارات التفكير التأملي في التخصصات الأخرى عموماً واللغة العربية خصوصاً، بتوفير قائمة بمهارات التفكير التأمّليّ، للإفادة منها في الدراسات المستقبلية.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرّف مهارات التفكير التأمّليّ الواجب تضمينها ودرجة توفّر مهارات التفكير التأمّليّ في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

حدود الدراسة: يقتصر البحث على الحدود الآتية: 1– **الحدود الزمانية:** طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني 2022–2023م

– **الحدود الموضوعية:** 1– محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي للعام 2022– 2023م 2– قائمة مهارات التفكير التأملي.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1– **مهارات التفكير التأمّلي:** تعرّف المهارة عمومًا بأنّها قدرة أو أداء أو نشاط يتطلّب خصائص وشروط معينة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية ومتطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركّبة، من خلال التدريب والمران والممارسة. (البصيص، 2013، ص. 19).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّها: مجموعة من مؤشرات الأداء التي تظهر من خلال التدريبات والأنشطة، والتي تعكس قدرة المتعلّم على التفكير التأمّلي في الوصول إلى النتائج لحلول المشكلات التي تعترضه وتتوزّع هذه المؤشرات على خمس مهارات رئيسة هي (التأمل والملاحظة أو الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، وتُقاس بالدرجة التي تُبيّن نسبة توفّرها في محتوى البلاغة على استمارة التحليل المعدّة لهذا الغرض.

2– **محتوى البلاغة:** المحتوى عمومًا هو مجموع المعارف التي يتمّ اختيارها وتنظيمها على نحوٍ معيّن، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، حقائق، أفكار أساسية، فالمحتوى يشتمل زيادة على المفاهيم والحقائق، والمبادئ، والنظريات، والقيم، والإجراءات. (الهاشمي، وعطية، 2011، ص. 40). **وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه:** مجموعة من الأنشطة والتدريبات البلاغية المتوفّرة في كتب اللغة العربية لتكوين التذوق الفني وتنشيط مواهب الطالب فكرياً ممّا يدفعه إلى الحكم بحسن ما يراه حسناً في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الثانوي.

3– **كتاب اللغة العربية وآدابها:** هو الكتاب الذي أقرّته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في المرحلة التّعليمية النهائية بفرعيها العلمي والأدبي بعد مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4– **الصف الأول الثانوي:** هو المرحلة الأولية من التعليم الثانوي بفروعه المختلفة والمهمّة في مسيرة التعليم التي تُهيئ الطالب لمرحلة الدخول إلى التعليم الجامعي.

الدراسات السابقة: المحور الأول: مهارات التفكير التأملي: 1–دراسة محمد (2022): أجريت الدراسة في العراق، ، هدفت **الدراسة إلى تعرف درجة توفر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في**

مادة الأدب والنصوص من وجهة نظر الطلبة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتتكون أداة الدراسة من استبانة مكونة من (34) فقرةً، واعتمد الباحث على مقياس ثلاثي للإجابة عن الفقرات، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الأدب والنصوص بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، وأوصى الباحث ضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في المناهج الدراسية وتدريب المدرّسين على اتقان مهارات التفكير التأملي لاستعمالها في العملية التعليمية واستخدام الأساليب التعليمية التي تنمي مهارات التفكير التأملي.

2- دراسة ضمره (2021) أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الأردن، وتكونت أداة الدراسة من الدروس المتضمنة في الكتاب، والذي تكوّن من (52) درساً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على الأسلوب التحليلي، وصممت الباحثة قائمة بمهارات التفكير التأملي أداة الدراسة، حيث اشتملت على خمسة مجالات، تكونت من (29) فقرةً، والتي يجب تضمينها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، ومن ثمّ تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى، وقد أظهرت النتائج قلة اهتمام كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي بتضمين مهارات التفكير التأملي بوجه عام، وظهر أنّه تم تضمينها بنسبٍ متباينة، حيث تضمن الكتاب على مهارة الرؤية البصرية بمستوى مقبول، وبقية المهارات على مستوى غير مقبول بتفاوت بسيط بينها، وأوصت الباحثة القائمين على وضع المناهج بمعالجة موضوعات الكتاب وتعزيز مهارات التفكير التأملي في كتب التربية الإسلامية وتنميتها لدى الطلبة.

3-دراسة نوير وآخرون (2019) أجريت الدراسة في مدينة بندر لابونج، وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى فعالية التعلم العلمي من حيث التعلم القائم على حل المشكلات في تحسين مهارات التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مهارات التفكير التأملي الرياضي ومقياس الكفاءة الذاتية ، وأسفرت النتائج أنّ مهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب في PBL ومهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب في GIL كانت أعلى من مهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب في التعلم التقليدي، وأنّ الكفاءة الذاتية للطالب في PBL والكفاءة الذاتية للطالب في GIL لا تختلف عن الكفاءة الذاتية للطالب في التعلم التقليدي. لذلك يمكن الاستنتاج أن التعلم العلمي فعال في تحسين مهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب، ولكنه ليس له مساهمات ذات معنى في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

4- دراسة ساليدو (2019) أجريت الدراسة في أندونيسيا، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن خصائص التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار ومقابلة شملت مواضيع أساسية وقسمت الفئات إلى ثلاثة عالية ومتوسطة ومنخفضة، وأظهرت النتائج أنّ الطالب ذو مستوى المرتفع في مرحلة التأمل ، ومستوى متوسط في مرحلة الفهم، ومستوى منخفض في مرحلة الاعتياد، وأسفرت النتائج أنّ قدرة الطلبة في المرحلة الثانوية على التفكير التأملي لم تتطور بالشكل الأمثل.

5-**دراسة الرفوع (2017)** أجريت الدراسة في الأردن، هدفت **الدراسة إلى تعرف درجة توفر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، منهم (215) طالباً (285) وطالبة، تمّ استخدام الصورة المعرّبة لمقياس مهارات التفكير التأملي لأيزنك وولسون (Eysenck &Wilson, 1976) الذي عرّبه وطوّره وأعاد صياغته ليناسب البيئة العربية بركات (2005)، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة يمتلكون درجة (متوسطة) من مهارات التفكير التأملي على المقياس ككل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للجنس ولصالح الذكور، وكذلك أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة مهارات التفكير التأملي وبين درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.**

6–**دراسة عبد القادر (2017)** أجريت الدراسة في حمص، هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توفّر مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمدينة حمص، والكشف عن أثر الجنس والمستوى التعليمي للوالدين. وأعد الباحث مقياس مهارات التفكير التأملي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، ثم قام بتطبيقه على عينة من (300) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بعض مدارس حمص من تلاميذ الصف التاسع الأساسي وتوصلت الدراسة إلى النتائج الأتية: – يمتلك أفراد العينة مهارات التفكير التأملي (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) بنسب متفاوتة لم تصل إلى الحد المقبول تربويا (60%). – ترتبت تلك المهارات بحسب نسبها المئوية كالآتي: (إعطاء تفسيرات مقنعة وضع حلول مقترحة– الوصول إلى استنتاجات – الكشف عن المغالطات– التأمل والملاحظة). وكانت النسبة المئوية لمهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) أعلى مهارة.

المحور الثاني: البلاغة العربية:

1– **دراسة حسونة (2013)** أجريت الدراسة في فلسطين، هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم البلاغية الواجب توفّرها في كتاب الأدب والنصوص للصف الثاني عشر، والكشف عن درجة توفّرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وعينة الدراسة تكونت من تحليل المضمون، وقائمة بالمفاهيم البلاغية المكونة من (30) مفهوماً موزعة على ثلاثة أبعاد، وأسفرت النتائج إلى عدم التوازن في عرض المفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر، حيث احتلّ علم البيان المرتبة الأول بوزن نسبي (50,54%)، يليه علم المعاني بوزن نسبي (32,16%)، بينما احتلّ علم البديع المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (17,30%).

2– **دراسة بصل (2008)** أجريت الدراسة في مصر، هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم الأدبية والمعلومات البلاغية التي يتضمنها كتاب الأدب المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد مهارات التذوّق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بتحليل محتوى كتاب الأدب لاستخراج المفاهيم الأدبية والمعلومات البلاغية، وأسفرت النتائج عن إعداد قائمة بالمفاهيم الأدبية والمعلومات البلاغية المتضمنة بكتاب الأدب للصف الأول الثانوي، وإعداد مقياس للتذوق الأدبي.

3– **دراسة كريستوفر (2013)** أجريت الدراسة في ماليزيا، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على الاستراتيجيات البلاغية في الإعلانات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وعينة الدراسة تكونت من تحليل مقاطع إعلانية من مجموعة من الشعارات تحليلاً نوعياً لوجود للأساليب بلاغية وإستراتيجيات إقناعية مختلفة، وأسفرت النتائج عن وجود صعود وهبوط على مر العقود لكل من الأساليب البلاغية والإستراتيجيات التواصلية والأسلوبية المستخدمة في الشعارات الإعلانية.

التعقيب على الدراسات السابقة: من حيث **الهدف:** تشابه البحث الحالي مع: دراسة محمد (2022)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة عبد القادر (2017)، ودراسة نوير (2019)، ودراسة ساليدو (2019) من حيث تناولها مهارات التفكير التأملي للمرحلة الثانوية، ومن حيث محتوى البلاغة اتفق مع دراسة حسونة (2013)، ودراسة بصل (2008).

ومن حيث **المنهج:** تشابه البحث الحالي مع: دراسة محمد (2022)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة حسونة (2013)، ودراسة بصل (2008) باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي.

- ومن حيث **الأداة والعينة:** تشابه البحث مع: المحتوى، واختلف البحث في العينة مع دراسة محمد (2022) حيث استخدم استبانة، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة عبد القادر (2017) من حيث استخدام مقياس مهارات تفكير تأملي، ودراسة نوير (2019) من حيث استخدام اختبار مهارات التفكير التأملي الرياضي ومقياس الكفاءة الذاتية،

ودراسة ساليدو (2019) من حيث استخدام اختبار ومقابلة، ودراسة بصل (2008) من حيث استخدام مقياس للتذوق الأدبي.

- تميّز البحث الحالي بأنّها تناولت درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي.

الإطار النظري:

أولاً: التفكير التأملي ومهاراته: هو أحد أنواع التفكير، ويُعدّ هذا النوع من التفكير من الأنماط التي تعتمد بشكل رئيس على الحياد والموضوعية، ومبدأ العلّة والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، ولقد استحوذ التفكير التأمّلي على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي ومن بينهم: بينيه، وجيمس، وديوي، ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية، التي لم تعطَ الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقي، ثمّ بدأ التفكير التأمّلي بالظهور مرة أخرى على يد العالم شون منطلقاً من أنّ التفكير التأمّلي تفكير موجّه، يوجّه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية. (المرشد، 2014، ص166).

1. **أهمية التفكير التأمّلي في المرحلة الثانوية:** إنّ المهتمين بالبحوث يحتاجون إلى التفكير، للبحث عن مصادر المعلومات، كما نحتاجه في المعلومات اللازمة للموقف، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أكمل وجه ممكن وتكمن أهمية التفكير التأمّلي في الآتي (عبد الوهاب، 2005، ص. 177) و(عبد الهادي، 2019، ص. 206).

ممارسة التفكير التأمّلي لا تقدّر بثمن بالنسبة للعقل، فهو يقلل من الإجهاد، ويحسّن التعلّم، وصنع القرار، ويعزز الأداء، ويتيح للطالب الانتقال من "ماذا في ذلك؟" إلى "كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟"، كما يساعده على تخزين التعلّم في الذاكرة طويلة المدى. (kovalik & Olsen, 2010,p70).

2. **سمات التفكير التأمّلي:** يتمتع التفكير التأملي بعدة سمات ذكرها (أبو السعود،2018 ، ص. 31) منها:1- التفكير التأملي مجموعة من العمليات المتداخلة داخل العقل. 2- يعتمد التفكير التأملي على التبصر أولاً، ثم القدرة على تحليل الموقف. 3- التفكير التأملي موجّه لحل المشكلات الحياتية في المستقبل.

3. **مهارات التفكير التأملي:**

- **التأمّل والملاحظة:** وتعني الرؤية البصرية النافذة، أي القدرة على تأمّل، وتحليل، وعرض جوانب المشكلة، والتعرّف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.
- **الكشف عن المغالطات:** القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة، من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهام التربوية.
- **الوصول إلى استنتاجات:** القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتوصّل إلى فرض الفروض، والتوصّل لحلول مناسبة.
- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.
- **وضع حلول مقترحة:** القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة. وبعد استعراض مهارات التفكير التأمّلي؛ فقد تبنّت الباحثة مهارات التفكير التأمّلي لارتباطها بالمهارات المتضمنة لمحتوى البلاغة والتي يتم تدريسها وفق تلك المهارات، وذلك لوضوح معناها وأهدافها في تفسير المعنى المقصود لتلك المهارات.

ثانياً: البلاغة: 1- مفهوم البلاغة العربية:

مازالت اللغة العربية لغة حيّة فمن الطبيعي أن تجد نفسها على مدى العصور في حالة بحث دائم عمّا يلبي حاجات أبنائها المتجددة أبداً تبعاً لسنة التطور، وإذا كانت اللغة موروثاً يملكه الفرد والجماعة على السواء، فلا مفر من تثميره بلا انقطاع لتوظيفه في مجاله الطبيعي بما يعود بالخير و النفع على مالكيه، ومن هنا كان سهر الطلائع من أهل الفكر والأدب والشعر عبر الأجيال على رصد مخزونهم اللغوي، والوقوف على ما يمكن أن يكون قد لحق به من نقص أو ضمور بفعل مستجدات الحياة لمدّه بدماء جديدة تكفل له النماء والصمود في وجه كل طارئ. (شمس الدين، 2003، ص. 3). وللبلاغة مكانة متميزة داخل منظومة اللغة العربية في التعليم والتعلّم؛ لأنّها تمكّن المتعلّم من استعمال اللغة استعمالاً وثيقاً، وتمثّلها تمثلاً كاملاً، وإدراك ما وراء ألفاظها من أسرار بلاغية، وقيم جمالية وفنية، وتمكّنها أيضاً من التذوق الأدبي للنصوص الأدبية، وفهمها فهماً دقيقاً، كما أنّ البلاغة أحد العناصر الأصلية في الدراسات الأدبية، وهي القوانين التي تحكم الأدب فهي أداة للحكم على حسن الأدب أو قبحه، وضرورة من ضرورات فهم الأدب وصوغه. (جلال، 2013، ص. 1044).

1- أهمية البلاغة في المرحلة الثانوية:

تنبع أهمية البلاغة من كونها وليدة القرآن الكريم وحجته وهي الكفيلة بإيضاح حقائق التنزيل، والافصاح عن دقائق التأويل وإظهار دلائل الإعجاز. (الثعالبي،1994، ص. 95)، وهي التي ترشدنا إلى طريقة التعبير، حيث تشرح لنا خصائص اللغة وأسرارها. (القاضي، 2004، ص. 42).

2- البلاغة ومهارات التفكير:

أكدت الدراسات التربوية أنّ العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسؤولية عن الفروق الفردية في النشاط العقلي الذي يحققه المتعلّمون. (المؤتمر العلمي12 ،2000)، ولعلّ من أبرز وظائف البلاغة استنفار المتلقي لتأمل الكلام عن طريق إعمال العقل والفكر، وفهم المعاني القريبة والبعيدة بالاحتكام إلى الضوابط البلاغية، مع توظيف البعدين المعنوي والتركيبي، والعلاقات المتعددة في النص الأدبي، سواء من حيث المفردات، أو التراكيب، أو الأساليب، أو العبارات، أو النص كلّه في إبراز الإطار الذي تكون فيه المعاني ملائمة لعقول السامعين ونفسياتهم.

3- علوم البلاغة: البلاغة علم له قواعده، وفن له أصوله وأدواته، كما لكل علم وفن، وهو ينقسم إلى ثلاثة أركان أساسية: * علم المعاني * علم البيان *علم البديع

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنّه يفيد في تعرّف مستوى تضمين مهارات التفكير التأمّلي في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، والمنهج الوصفي يعدّ أنسب المناهج التي تلائم الدراسة، لأنّه يستخدم أسلوب تحليل المضمون (المحتوى) والذي يعرف بأنّهُ أداة أو وسيلة ميدانية تمكّن من جمع المعلومات التي تساعد الباحثة على اشتقاق مهارات التفكير التأملّيّ اللازمة لمحتوى البلاغة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وذلك من خلال إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملّيّ ثمّ تحويلها إلى استمارة تحليل المحتوى ، ثمّ تفسير تلك البيانات وصولاً إلى النتائج وتحليلها.

ويُعرّف **المنهج الوصفي التحليلي** بأنّه: المنهج الوصفي المتعمق ، حيث يصف الباحث العلمي مختلف الظواهر والمشكلات العلمية ، ويحل المشكلات والأسئلة التي تقع ضمن دائرة البحث العلمي ، ثم يتم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال النهج التحليلي الوصفي ، بحيث يمكن استخلاص الشرح والنتائج. (تيسير، 2023).

مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وتتكوّن عينة البحث من كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، منهاج وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2022 \ 2023 في الجمهورية العربية السورية، واقتصر البحث على تحليل الأنشطة والتدريبات المرافقة لدروس البلاغة والنصوص الأدبية في الوحدات الدراسية في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الثانوي، والجدول رقم (1) الآتي يصف محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي (عينة الدراسة).

الفصل الأول			الفصل الثاني		
عنوان الوحدة	عدد دروس البلاغة	أرقام الصفحات	عنوان الوحدة	عدد دروس البلاغة	أرقام الصفحات
العصور الأدبية	2	22 38	الاتباعية	2	137 148
أغراض شعرية	1	86	قضايا وطنية وقومية	لا يوجد	152
فن المقالة	لا يوجد	94	من أعلام العربية	لا يوجد	192

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تمّ إعداد الأدوات الآتية: **1- قائمة مهارات التفكير التأملي – من إعداد الباحثة- الهدف من القائمة:** وتهدف إلى تحديد وتعرّف مهارات التفكير التأمّليّ الواجب تنميتها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الثانوي.

مصادر إعداد القائمة: تمّ الاستناد في إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأملي إلى مصادر عدة منها:

-أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية. – آراء المتخصصين في التربية والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقائمين على تدريس اللغة العربية من مدرسين وموجهين. – الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي محمد (2022)، ضمره (2021)، الرفوع (2017)، عبد القادر (2017)، نوير وآخرون (2019)، ساليدو (2019).

الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأمّلي: تمّ إعداد القائمة بالصورة الأولية وتضم (8) مهارة فرعية تابعة لمهارة الرؤية البصرية، و (10) مهارة فرعية تابعة لمهارة الكشف عن المغالطات، و (11) مهارة فرعية تابعة لمهارة الوصول إلى استنتاجات، و (13) مهارة فرعية تابعة لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، و (12) مهارة فرعية تابعة لمهارة وضع حلول مقترحة، وبذلك تضمّ القائمة (54) مهارة.

صدق القائمة: للتأكّد من صدق القائمة تمّ عرض القائمة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين للاسترشاد بآرائهم حول مدى صدق القائمة فيما تقيسه من الجانب التربوي والجانب البلاغي، حيث طلبتُ من السادة المحكّمين إبداء الرأي في القائمة: 1. مدى أهمية المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة. 2. مدى انتماء كل مؤشر للمهارة التي يتبع لها. 3. مدى وضوح صياغتها وسلامة اللغة. 4. حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وبعد الانتهاء من التحكيم، تمّ حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة للتفكير التأمّلي في القائمة، باستخدام معادلة كوبر الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{نسبة الاتفاق}}{\text{نسبة الاتفاق + نسبة الاختلاف}} \times 100$$

وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكّمين على المهارات ما بين (44%) إلى (72%)، وقد تمّ تحديد نسبة (70%) فما فوق لاستبقاء المهارة، كما أوصى بعض المحكّمين بدمج بعض المهارات؛ لتخرج بصورتها النهائية مكوّنة من خمس مهارات رئيسة و(31) مهارة فرعية كما يأتي:

المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
التأمّل والملاحظة	5
الكشف عن المغالطات	6
الوصول إلى استنتاجات	8
إعطاء تفسيرات مقنعة	8
وضع حلول مقترحة	4
المجموع	31

ثانياً: الأداة الثانية: استمارة تحليل محتوى أُعدت استمارة تحليل محتوى لتحليل مفردات الأنشطة والتدريبات المرافقة للنصوص الأدبية ودروس البلاغة في كتاب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للصف الأوّل الثانوي، وتهدف إلى تعرّف درجة توفّر مهارات التفكير التأمّلي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات المحكّمة من الخبراء المختصين وفق خطواتٍ آتيةٍ: 1. الهدف من التحليل: هدف التحليل إلى تعرّف درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

2. تحديد عينة التحليل: تكونت عينة التحليل من محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي (2022– 2023).

وقد توزعت دروس العينة في هذه الكتب خلال الفصلين الأول والثاني على الشكل الآتي: **أولاً:** دروس العينة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني وفقاً للجدول رقم (2) الآتي:

الفصل الأول			الفصل الثاني		
عنوان الوحدة	عدد دروس البلاغة	أرقام الصفحات	عنوان الوحدة	عدد دروس البلاغة	أرقام الصفحات
العصور الأدبية	2	22 38	الاتباعية	2	137 148
أغراض شعرية	1	86	قضايا وطنية وقومية	لا يوجد	152
فن المقالة	لا يوجد	94	من أعلام العربية	لا يوجد	192

3. **تحديد فئات التحليل:** حددت الباحثة المهارة كفئة لتحليل المحتوى، وكانت المهارات وفقاً لمهارات خمس رئيسة، و(29) مهارة فرعية.

4. **تحديد وحدة التحليل:** وحدة التحليل المعتمدة في هذا البحث الأنشطة والتدريبات في دروس البلاغة والنصوص الأدبية وذلك لمناسبتها للمحتوى التعليمي.

5. **وحدة التعداد:** اعتمد تكرار كوحدة لتعداد ورود الفكرة لكلّ مهارة من مهارات التفكير التأمّلي المضمّنة في قائمة التحليل بصورتها النهائية.

6. **ضوابط عملية التحليل:** إن وضع ضوابط للتحليل يؤدي إلى ارتفاع نسبة ثبات التحليل، وبناءً على ذلك فقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية: 1- تمّ التحليل في إطار علمي وفق فئات التحليل المعتمدة. 2. شمل التحليل جميع الأنشطة والتدريبات في دروس البلاغة والنصوص الأدبية. 3. توظيف قائمة التحليل بصورتها النهائية لرصد النتائج وتكرار كل مهارة. 4. استبعد من التحليل نهاية كل فصل ومقدمات الفصول والفهرس وخطة توزيع المنهج في الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

7. **تصميم استمارة التحليل:** صممت استمارة التحليل المراد استخدامها في التحليل على الشكل الآتي:

المهارات					
الرئيسة	الفرعية	الأنشطة والتدريبات	التكرار	النسبة	الرتبة
			مجموع التكرارات للمهارة	نسبة المهارة الرئيسة	

8. صدق استمارة تحليل المحتوى: قامت الباحثة بإعداد استمارة التحليل بصورتها الأولية وعرضها على المحكّمين لإبداء آرائهم في النقاط الآتية: 1- ملاءمتها لموضوع البحث. 2- ملاءمة إجراءات عملية التحليل. 3- إمكانية حذف وإضافة وتعديل ما يرونه مناسباً، وقد جاءت ملاحظات المحكمين بملاءمة استمارة التحليل لموضوع البحث، وملاءمة إجراءات عملية التحليل المتبعة، وتركزت الملاحظات على دمج بعض المهارات الفرعية لتصبح مهارة واحدة وتعديل بعض المهارات الفرعية في بندين وذلك لإتمام معنى المهارة الرئيسة.

9. **خطوات عملية تحليل المحتوى:** 1- الإلمام بمحتوى البلاغة في كتاب اللغة وآدابها للصف الأول الثانوي عن طريق قراءة محتواها قراءة متأنية دقيقة قبل البدء بعملية التحليل. 2- الشروع بالتحليل وذلك من خلال تحديد جميع العبارات التي تتضمن أفكاراً صريحة وتدوينها. 3- مماثلة الأفكار الصريحة في العبارات مع المهارات الفرعية في استمارة التحليل المعدّة لهذا الغرض. 4- تدوين نتائج التحليل في استمارة تحليل المحتوى برصد التكرارات؛ لتحصل كل مهارة من مهارات التفكير التأملي في قائمة التحليل على عدد التكرارات استناداً إلى الفكرة، ومن ثمّ تحويلها إلى نسبٍ مئويةٍ.

10. صدق التحليل: لضمان سلامة التحليل اختيرت عينة عشوائية من محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي ملحق رقم (2) وحلّلت خلال الفترة الممتدة من (5\ 3\ 2024 لغاية 18\4\ 2024) باستخدام استمارة تحليل المحتوى المحكّمة، وعرضت النتائج مرفقة بنسخة من الدروس في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي المقررة على المحكمين، وذلك للتأكد من صحة عملية التحليل، ومدى اتفاق عملية التحليل مع فئات التحليل ووحداته المستخدمة، وجاءت آراء المحكمين بصحة عملية التحليل، واتفاق عملية التحليل مع فئات التحليل ووحداته المستخدمة، وفي هذا الصدد يمكن التنبؤ بصدق استمارة التحليل وعملية التحليل.

11. ثبات التحليل: أي أن تعطي أداة التحليل النتائج نفسها تقريباً إذا ما أعيد توظيفها من الباحث نفسه بعد مدة زمنية أو من باحثين آخرين للمادة والعينة نفسهما. (الهاشمي وعطية، 2011) وللتثبت من ذلك تمّ اتباع ما يأتي:

- **الثبات عبر الزمن:** لتحقيق هذا النوع من الثبات قامت الباحثة بتحديد عينة تكونت من درسين هما (وظائف الصورة، وأنواع الخبر وأغراضه) في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي قدرها بنسبة (0,96%)، ومن ثم إخضاعها لعمليتي تحليل بمدة زمنية فاصلة قدرها (20) يوماً بين التحليلين الأول والثاني؛ إذ ينبغي أن يتجاوز الفاصل الزمني الأسبوعين حتّى يكون ملائماً. (محمد، وعبد العظيم، 2012)، وقد استخرجت نتائج التحليلين بنحو مستقل وتمّت مقارنة النتائج وحساب معامل الاتفاق بين التحليلين وفق معادلة كوبر.

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

– **الثبات مع محللين مختلفين:** وقد اختارت الباحثة محللين مختصين يقوم كل منهما منفرداً بعملية التحليل للعينة المختارة وفق قائمة التحليل بصورتها النهائية، وحدد الثبات بين المحللين والباحثة وفق معادلة هولستي لحساب ثبات تحليل المحتوى. $R=2C\div(C1+C2)$

R: معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني. C: عدد الوحدات المتفق عليها من المحللين.

(C1+C2) : مجموع الوحدات في التحليلين الأول والثاني. (عبد الرحمن، وعدنان، 2007).

والجدول رقم (3) يبين ذلك.

المحلل	كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي/ الفصل الأول
الباحثة عبر الزمن	0.96
الباحثة مع المحلل الأول	0.94
الباحثة مع المحلل الثاني	0.92
المحلل الأول والمحلل الثاني	0,89

وممّا سبق نجد أنّ قيمة معامل الترابط وقيمة الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل المحللين الآخرين مقبولاً في مثل تلك الدراسات، لذلك يعدّ التحليل ثابتاً ويمكن اعتماده.

12. إجراء التحليل: بعد إخضاع أداة التحليل للصدق والثبات، والتأكد من سلامة صدق التحليل، تمّ إجراء عملية التحليل وفق الهدف من التحليل المشار إليه انسجاماً مع متطلبات هذا البحث، وقد تمّ مراعاة الموضوعية والدقة في معلومات المحتوى؛ إذ أنّ التكرارات ثبتت في الحقول المناسبة لها في استمارة التحليل لنصلَ إلى نسبٍ مئويةٍ يمكن مناقشتها.

13. **الأساليب الإحصائية المناسبة:** تمّ توظيف المعالجات الإحصائية لهذا البحث الوسائل الآتية: 1– قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عبر الزمن وفق معادلة كوبر. 2– قامت الباحثة بحساب الثبات عبر الأفراد وفق معادلة هولستي.

3–حساب التكرارات والنسب المئوية (وسيلتان حسابيتان) نسبةً إلى المجموع الكلّي لوحدات التحليل في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ثلاثي لتحديد درجة توفّر المهارات على النحو الآتي:

النسبة	من 1% – 30.30%	من 30,31% – 60,62%	من 60,63% – 100%
التقدير	ضعيفة	متوسطة	عالية

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص: **ما مهارات التفكير التأملي الواجب تضمينها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي؟** فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات التفكير التأملي وضبطها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: **ما درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي؟** ولمعرفة مدى توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية قامت الباحثة بتحليل جميع التدريبات في محتوى البلاغة للصف الأول الثانوي وأسئلة البلاغة في النصوص الأدبية، ورصد التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية

للصف الأول الثانوي. ولتوضيح النتائج تمّ رصد توفّر المهارات الرئيسة بالنسبة للعدد الكلّي لتدريبات البلاغة والجدول رقم (4) الآتي يوضّح ذلك.

الجدول رقم (4): التكرار والنسبة المئوية لمهارات التفكير التأملي

المهارات الرئيسة	الأول الثانوي		
	النسبة	الرتبة	درجة التوفر
التأمل والملاحظة	%8,84	4	ضعيفة
الكشف عن المغالطات	%9,73	3	ضعيفة
الوصول إلى استنتاجات	%16,81	2	ضعيفة
إعطاء تفسيرات مقنعة	%24,77	1	ضعيفة
وضع حلول مقترحة	%6,19	5	ضعيفة
مجموع التدريبات	113		

-حازت مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة المرتبة الأولى في الصف الأول الثانوي بنسبة (24,77%)؛ لأنها تعد من أهم المهارات التي تحث الطلبة على جمع المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة وتحليلها وتقديم تفسيرات مقنعة بشكل منطقي لتوظيفها في مراحل لاحقة. – وقد حازت مهارة الوصول إلى استنتاجات على المرتبة الثانية في الصف الأول الثانوي بنسبة (16,81%)، ويعزى ذلك إلى قدرة المحتوى على تمكين الطالب من الوصول إلى استنتاجات معينة وتوظيفها في مجالات أخرى. – وتحتل مهارة الكشف عن المغالطات المرتبة الثالثة في الصف الأول الثانوي بنسبة (9,73%)، ويعزى ذلك قدرة المحتوى على جعل الطلبة قادرين على تحديد الأخطاء المنطقية أو الحجج الضعيفة لتحسينها بفعالية أكثر في الصف الأول الثانوي. – وتأتي مهارة التأمل والملاحظة في المرتبة الرابعة في الصف الأول الثانوي بنسبة (8,84%)، %)، ويُعزى ذلك أن المحتوى أعطى الاهتمام لهذه المهارة، ولكن بنسبة أقل من باقي المهارات رغم أهميتها في حث الطلبة على التفكير العالي وذلك لاهتمام المحتوى على الشرح لإقناع الطلبة، والتركيز على إيصال المفاهيم البلاغية بشكل تلقيني؛ لذا يجب تطوير قدرات الطلبة على الملاحظة والتأمل لتحسين فهمهم للمواد الدراسية بشكل عام ومحتوى البلاغة بشكل خاص. – تليها مهارة وضع حلول مقترحة في الصف الأول الثانوي بنسبة (6,19%) في المرتبة الخامسة والأخيرة، وهي نسبة متدنية جداً تدل على الصعوبة في تطبيق المعرفة بشكل عملي لحل المشكلات البلاغية التي تعترض الطلبة في الصف الأول الثانوي؛ لذا لابد من وضع أسئلة تساعد الطلبة على التدريب لحل أي مشكلة بلاغية، وتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة. – وتعزو الباحثة النتائج السابقة التي ظهرت من خلال العينة المدروسة أنّها قد احتوت على نسبٍ لا بأس بها، رغم أنّ بعض المهارات لم تتحقق بالشكل المطلوب؛ أي لم تظهر جميع المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة تابعة لها كما هو متوقع، وغياب بعض المهارات الفرعية ما أدى إلى حدوث خلل في المفهوم الرئيسي، الأمر الذي سيحدث خللاً في خبرات الطلبة، وهذا التفاوت بين المهارات الرئيسة في الصف الأول الثانوي، قد تعود لعدة أسباب منها تنوع الأهداف التعليمية لمحتوى البلاغة، والتي لا تتلاءم مع مهارات التفكير التأملي الواجب توفّرها والتي ظهرت من خلال النسب المنخفضة في الصف الأول الثانوي، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حسونة (2013)، ودراسة بصل (2008). – وتعزو الباحثة حصول المهارات الأخرى على نسبٍ متدنية مثل مهارات (الكشف عن المغالطات، والتأمل والملاحظة، ووضع حلول مقترحة) الحاجة إلى التطبيق على أمثلة وتدريبات متنوعة تعزز من تنمية تلك المهارات بشكل أوسع وخاصة بما يتعلّق بالتحليل النقدي للنصوص الأدبية واكتشاف المعاني البلاغية الخفية، والتوجهات الفكرية للكاتب أو الأديب أو الشاعر، وهذا يمكن أن يكون موضوعاً للمناقشة والتدريب في دروس اللغة العربية عموماً والبلاغة خصوصاً، واتفقت الدراسة مع دراسة ضمره (2021). – بالإضافة إلى أن الأنشطة

البلاغية التي تعزز من تطوير مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة قليلة جداً في الصف الأول الثانوي، بل تمّ التركيز على أنشطة تعتمد على شرح المعلومة وتلقينها دون تحفيز عقول الطلبة على التفكير للوصول إلى الحلول البلاغية المرادة. – وبهذا يكون قد تضمن نقصاً في تبني مهارات التفكير التأملي الضرورية والهامة في الصف الأول الثانوي؛ إذ جاءت هذه المهارات بشكل غير متوازن إضافةً إلى إهماله مهارة رئيسة كمهارة وضع حلول مقترحة، وبذلك فهي غير كافية لإكساب الطلبة في الصف الأول الثانوي مهارات التفكير التأمّلي.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الأولى التأمل والملاحظة)، والجدول رقم (5) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة التأمل والملاحظة بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(5): التكرار والنسبة المئوية لمهارة التأمل والملاحظة

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الثانية: الكشف عن المغالطات	ت2	%	التقدير	الرتبة
يحدد المحتوى موضوعات البلاغة المنتمية للنص	4	36,36	ضعيفة	1
يحكم المحتوى على صحة المعلومات الواردة في الأمثلة والنصوص	2	18,18	ضعيفة	2
يعدّل المحتوى بعض التصورات البلاغية المغلوطة	0	0	عدم التوفر	–
يعتمد المحتوى على المقارنات لتوضيح الأفكار	2	18,18	ضعيفة	2
يميّز المحتوى بين الحجج البلاغية في النص	1	9,09	ضعيفة	3
يساعد المحتوى على التحقق من صدق المعلومات من حيث (الصحة العلمية، والحداثة والتطبيق)	2	18,18	ضعيفة	2
المجموع الكلي للمهارات	11	100	–	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أنّ توزّع التدريبات المتضمنة لمهارة التأمل والملاحظة في الصف الأول الثانوي متفاوتة فيما بينها؛ حيث حازت مهارة (يثير المحتوى الدافعية على التأمل والملاحظة) المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (40%) وهذا يعود إلى أهمية المهارة في إثارة الدافعية لطلبة الصف الأول الثانوي على التأمل واستنباط الأفكار وملاحظتها، تليها مهارة (يعطي المحتوى وصف دقيق للمفاهيم البلاغية) في المرتبة الثانية بنسبة متوسطة (30%) وهذا يدلّ على أهمية هذا المهارة التي تعكس قدرة الطلبة على الوصف الدقيق للمفاهيم بشكل عام والمفاهيم البلاغية بشكل خاص وتنمّي الفهم العميق لديهم، في حين نالت مهارات (يوضّح المحتوى مكونات المفاهيم البلاغية+ يظهر المحتوى المعاني البلاغية الضمنية في النص+ ينمّي المحتوى القدرة على تنظيم المعلومات وتسلسلها) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (10%) ويعزى ذلك إلى عدم القدرة على فهم هذه المهارات وتوظيفها في محتوى البلاغة للصف الأول الثانوي.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الثانية الكشف عن المغالطات)، والجدول رقم (6) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة الكشف عن المغالطات بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم (6): التكرار والنسبة المئوية لمهارة الكشف عن المغالطات

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الثالثة: الوصول إلى استنتاجات	ت2	%	التقدير	الرتبة
ينمّي المحتوى القدرة على التحليل والاستنتاج	4	21,05	ضعيفة	1
يتيح المحتوى الفرصة للوصول إلى نتائج واضحة	2	10.52	ضعيفة	3
يساعد المحتوى على التدرج من العام إلى الخاص	3	15.78	ضعيفة	2
ينظم المحتوى الأفكار في مجالات بلاغية متنوعة	1	5,26	ضعيفة	4
يستخلص المحتوى أكبر عدد من الفنون البلاغية	2	10,52	ضعيفة	3
يوظف المحتوى الخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات	4	21,05	ضعيفة	1
يبرز المحتوى النتائج المترتبة على ظاهرة بلاغية محددة	2	10,52	ضعيفة	3
يستخدم المحتوى قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي	3	15,78	ضعيفة	2
المجموع الكلي للمهارات	19	100	-	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

وجود تفاوت في توزع التدريبات المتضمنة مهارة الكشف عن المغالطات في الصف الأول الثانوي؛ حيث حازت مهارة (يحدد المحتوى موضوعات البلاغة المنتمية للنص) المرتبة الأولى بنسبة ضعيفة (36,36%) ويعود ذلك لأهمية تلك المهارة في تحديد موضوعات البلاغة المختلفة في النصوص الأدبية والأمثلة البلاغية، تليها مهارات (يحكم المحتوى على صحة المعلومات الواردة في الأمثلة والنصوص+ يعتمد المحتوى على المقارنات لتوضيح الأفكار+ يساعد المحتوى على التحقق من صدق المعلومات من حيث (الصحة العلمية، والحداثة والتطبيق) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (18,18%) ويعزى ذلك لأهمية المهارات في تقديم الحجج المنطقية لتوضيح الأفكار البلاغية المتنوعة في النص الأدبي، في حين نالت مهارة (يميّز المحتوى بين الحجج البلاغية في النص) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (9,09%) ويُعزى ذلك إلى عدم فهم هذه المهارة وتطبيقها على أمثلة مقارنة للتمييز بين الحجج البلاغية المتنوعة وتدريب الطلبة على تحليل الحجج، بينما لم تسجل مهارة (يعدّل المحتوى بعض التصورات البلاغية المغلوطة) أي نسبة لعدم توفّرها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ويعود السبب في ذلك عد وجود أمثلة بلاغية تغطي هذه المهارة وتُقويها من خلال وضع أسئلة تستدعي تصحيح المفاهيم البلاغية المغلوطة والتي تنمّي قدرة الطلبة على اكتشاف المفاهيم المغلوطة وتحليلها.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الثالثة الوصول إلى استنتاجات)، والجدول رقم (7) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة الوصول إلى استنتاجات بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(7): التكرار والنسبة المئوية لمهارة الوصول إلى استنتاجات

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الأولى: التأمل والملاحظة	ت2	%	التقدير	الرتبة
يثير المحتوى الدافعية على التأمل والملاحظة	4	40	متوسطة	1
يعطي المحتوى وصف دقيق للمفاهيم البلاغية	3	30	متوسطة	2
يوضّح المحتوى مكونات المفاهيم البلاغية	1	10	ضعيفة	3
يظهر المحتوى المعاني البلاغية الضمنية في النص	1	10	ضعيفة	3
ينمّي المحتوى القدرة على تنظيم المعلومات وتسلسلها	1	10	ضعيفة	3
المجموع الكلي للمهارات	10	100	-	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أنّ التفاوت واضح في توزع التدريبات المتضمنة لمهارة الوصول إلى استنتاجات في الصف الأول الثانوي؛ حيث نالت مهارتي (ينمّي المحتوى القدرة على التحليل والاستنتاج + يوظف المحتوى الخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات) المرتبة الأولى بنسبة ضعيفة (21,05%) ويُعزى ذلك إلى أهمية المهارات ودورها في استنتاج المفاهيم البلاغية وتحليلها بناءً على خبرات سابقة تمّ توظيفها وصولاً إلى استنتاجات بلاغية محددة في الأمثلة البلاغية، تليها مهارتي (يساعد المحتوى على التدرج من العام إلى الخاص + يستخدم المحتوى قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (15,78%) ويعود ذلك إلى أهمية المهارتين في الانتقال من العنوان البلاغي وصولاً إلى القاعدة البلاغية المرجوة باستعمال أساليب التحليل المنطقي لاستنباط القاعدة البلاغية، في حين حازت مهارتي (يتيح المحتوى الفرصة للوصول إلى نتائج واضحة+ يستخلص المحتوى أكبر عدد من الفنون البلاغية + يبرز المحتوى النتائج المترتبة على ظاهرة بلاغية محددة) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (10,52%) وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات في تطوير قدرات الطلبة في الصف الأول الثانوي إلّا أنّها لم تظهر بالشكل المطلوب لها ويعود ذلك لفقر المحتوى على وجود أمثلة متنوعة تغطي هذه المهارات، تليها مهارة (ينظم المحتوى الأفكار في مجالات بلاغية متنوعة) في المرتبة الرابعة بنسبة ضعيفة (5,26%) وبالرغم من أهمية هذه المهارة في تنمية قدرة الطلبة في الصف الأول الثانوي على توظيف البلاغة في مهارات كتابية إلّا أنّ المحتوى لم يلبي هذه المهارة بالشكل المطلوب من خلال أسئلة تستدعي تنمية المهارات الكتابية والشفهية البلاغية للطلبة.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الرابعة إعطاء تفسيرات مقنعة)، والجدول رقم (8) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(8): التكرار والنسبة المئوية لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الرابعة: إعطاء تفسيرات مقنعة	ت2	%	التقدير	الرتبة
يربط المحتوى بين السبب والنتيجة	3	10,71	ضعيفة	3
يعتمد المحتوى على الأدلة والحقائق في المواقف البلاغية	1	3,57	ضعيفة	5
يقدّم المحتوى أدلة متنوعة لفكرة واردة في النصّ أو السياق	2	7,14	ضعيفة	4
يتضمن المحتوى تفسيرات للحقائق الواردة	1	3,57	ضعيفة	5
يربط المحتوى الملاحظات بالاستنتاجات التي تمّ جمعها	4	14,28	ضعيفة	2
يحلل المحتوى الصور البيانية في ضوء تفسير الموقف البلاغي	15	53,57	متوسطة	1
يوضّح المحتوى الترابط الفكري بين موضوعات البلاغة المختلفة	1	3,57	ضعيفة	5
يعطي المحتوى تفسيرات مقنعة للموقف البلاغي	1	3,57	ضعيفة	5
المجموع الكلي للمهارات	28	100	-	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

وجود تفاوت ملحوظ في توزع التدريبات المتضمنة مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة في الصف الأول الثانوي؛ حيث حازت مهارة (يحلل المحتوى الصور البيانية في ضوء تفسير الموقف البلاغي) المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (53,57%) وذلك لأهمية هذه المهارة في تنمية القدرة على تحليل الصور البيانية وشرحها بشكل مفصّل والتي تعد من مهارات التفكير العليا التي تحفّز على التحليل والتطبيق وتفسيرها في سياق البلاغة، تليها مهارة (يربط المحتوى الملاحظات بالاستنتاجات التي تمّ جمعها) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (14,28%) ويعود ذلك إلى أهمية ربط الملاحظات التي تمّ استنتاجها من الأمثلة

البلاغية لتوظيفها في مراحل تعليمية لاحقة، في حين نالت مهارة (يربط المحتوى بين السبب والنتيجة) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (10,71%) لأهمية هذه المهارة في تنمية مهارة إعطاء تفسير مقنع لموقف بلاغي يستدعي إجابة منطقية لسبب بلاغي في الأسئلة البلاغية المطروحة، تليها مهارة (يقدّم المحتوى أدلة متنوعة لفكرة واردة في النصّ أو السياق) في المرتبة الرابعة بنسبة ضعيفة (7,14) ويُعزى ذلك إلى عدم وجود أدلة متنوعة تدعم الأفكار البلاغية المطروحة في المحتوى، في حين حازت مهارات (يعتمد المحتوى على الأدلة والحقائق في المواقف البلاغية + يتضمن المحتوى تفسيرات للحقائق الواردة + يربط المحتوى الملاحظات بالاستنتاجات التي تمّ جمعها + يوضّح المحتوى الترابط الفكري بين موضوعات البلاغة المختلفة+ يعطي المحتوى تفسيرات مقنعة للموقف البلاغي) المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة ضعيفة (3,57%) ويعود ذلك إلى فقر محتوى البلاغية في تغطية هذه المهارات الهامة من خلال أمثلة ونصوص بلاغية تستند على أدلة قوية ومنطقية لتوضيح الحقائق الموجودة بين ثناياها بشكل كافٍ.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الخامسة وضع حلول مقترحة)، والجدول رقم (9) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة وضع حلول مقترحة بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(9): التكرار والنسبة المئوية لمهارة وضع حلول مقترحة

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الخامسة: وضع حلول مقترحة	ت2	%	التقدير	الرتبة
يمكّن المحتوى من مناقشة الأفكار البلاغية المطروحة	3	42,33	متوسطة	1
يتضمن المحتوى أسئلة تساعد على توقع النتائج	2	28,57	ضعيفة	2
يساعد المحتوى في طرح حلول مقنعة	1	14,28	ضعيفة	3
يشجّع المحتوى على ابتكار حلول جديدة لمشكلة يتضمنها النصّ	1	14,28	ضعيفة	3
المجموع الكلي للمهارات	7	100	-	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أنّ التدريبات المتضمنة مهارة وضع حلول مقترحة في الصف الأول الثانوي توزعت بشكل متفاوت؛ حيث حازت مهارة (يمكّن المحتوى من مناقشة الأفكار البلاغية المطروحة) المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (42,33%) ويُعزى ذلك إلى أهمية هذه المهارة في تنمية قدرة الطلبة على مناقشة الأفكار البلاغية الصريحة والضمنية في النص الأبي والأمثلة البلاغية المتنوعة في المحتوى، تليها مهارة (يتضمن المحتوى أسئلة تساعد على توقع النتائج) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (28,57%) ويعود السبب إلى عدم وجود أسئلة كافية تساعد على توقع النتائج البلاغية المرجوة استنباطها وتوظيفها في مجالات لغوية أخرى، في حين نالت مهارتي (يساعد المحتوى في طرح حلول مقنعة+ يشجّع المحتوى على ابتكار حلول جديدة لمشكلة يتضمنها النصّ) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (14,28%) ويُعزى ذلك إلى فقر المحتوى على أسئلة تنمّي هاتين المهارتين من خلال طرح أفكار وحلول مقنعة مبنية على أسس بلاغية منطقية.

مقترحات البحث: استناداً إلى نتائج التحليل التي توصّل إليها البحث، تقترح الباحثة الأمور الآتية:

1- إعادة النظر في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، والعمل على تقويمها، وتطويرها، بحيث يتمّ مراعاة تضمين مهارات التفكير التأمّلي.

2- الإفادة من قائمة مهارات التفكير التأمّلي التي تمّ إعدادها في هذه الدراسة واتخاذها كمعايير يتم تقويم محتوى البلاغة عليها.

3- ضرورة مراعاة الشمولية والتوازن والتكامل بين مهارات التفكير التأملي الرئيسة في الصف الأول الثانوي.

4- مراعاة التوازن والشمول بين علوم البلاغة الثلاثة (البيان، البديع، والمعاني) في صفوف التعليم الثانوي.

5- التركيز على مهارات التفكير العليا عامةً والتفكير التأمّلي خاصةً التي تنمّي مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة في المواقف الحياتية.

6- التأكيد على تضمين الأنشطة التعليمية التي تشجع الطلبة على تطبيق مهارات التفكير التأملي على النصوص البلاغية.

7- تنظيم ورش عمل أو دورات تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم في تعليم وتعزيز التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

8- استخدام تقنيات التعلّم النشط والتعلّم التعاوني لتشجيع الطلبة على استكشاف المفاهيم البلاغية بشكل أعمق.

المراجع:

1. أبو السعود، علم الدين. (2018). *أثر توظيف إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأمّلي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصّف الرابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
2. بصل، سلوى. (2008). *إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلّم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق.
3. البصيص، حاتم. (2013). *اللغة العربية وطرائق تدريسها* . منشورات جامعة البعث.
4. التيان، إيمان. (2014). *أثر استخدام إستراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأمّلي في العلوم للصّف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
5. تيسير، محمد. (2023). *مناهج البحث العلمي*. منشورات المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. https://blog.ajsrp.com/
6. جلال، محمد أحمد. (2013). *تقويم أسئلة البلاغة في ضوء مهارات التفكير التأمّلي للصّف الأول الثانوي*. مجلة كلية التربية. العدد 14. جامعة بور سعيد.
7. حسونة، محمد. (2013، كانون الثاني 17). *درجة توافر المفاهيم البلاغية في كتاب النصوص للصف الثاني عشر*. *مجلة جامعة الأقصى*. المجلد السابع عشر (17). العدد الأول (1). ص 1- 21.
8. الرفوع، محمد. (2017). *درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. مجلة كلية التربية. العدد (174) الجزء الأول. جامعة الأزهر.
9. شمس الدين، إبراهيم. (2003). *الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع) للخطيب القزويني*. منشورات محمد بيضون. بيروت: لبنان. دار الكتب العلمية. ص415.
10. ضمره، آلاء. (2021). *مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.
11. عاشور، راتب، والمقدادي، محمد. (2005). *تعليم القراءة والأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوّع*. القاهرة: دار الفكر العربي. ص368.
12. عبد القادر، بشير. (2017). *مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدينة حمص*. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. المجلد (39). العدد (4). ص 11 – 42.

13. عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2005). *فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأمّلي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن الأزهري*. مجلة التربية العلمية. مج 8. العدد 2. كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.

14. عبد الهادي، ياسر. (2019). *فاعلية وحدة دراسية قائمة على نتائج أبحاث الدماغ في تنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو دراسة الجغرافيا لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. مج 25. العدد ديسمبر 2019 ج3.
http://jsu.journals.ekb/article_234834_b8e574462e5e99ca138b47df70797ca6.pdf

15. العفون، نادية، وعبد الصاحب، منتهى. (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلّمه*. ط1. عمان: الأردن. دار صفاء للنشر. ص255.

16. القاضي، هيثم. (2004). *برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم البلاغة وتعليمها لطلاب الصّف الأول الثانوي بالأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

17. القصراوي، مها. (2012). *واقع اللغة العربية بين التفكير والتعبير وأثره في الهوية*. المؤتمر الدولي للغة العربية. الأمارات العربية المتحدة. https://alarbiahconferences.org

18. القواسمة، أحمد، وأبو غزالة، محمد. (2013). *تنمية مهارات التعلّم والتفكير والبحث*. عمان: الأردن. دار الصفاء للنشر والتوزيع. ص439.

19. محمد، إسكندر. (2022). *مدى توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد (61). العدد (4). ص 1 – 26.

20. مدكور، علي. (25-26 تموز 2000). *مناهج التعليم وتنمية التفكير*. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج. بجامعة عين شمس. مصر.

21. وثيقة المعايير الوطنية لمنهج مادة اللغة العربية. (2017). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. دمشق: سورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. ص1488.

1. Christopher. Anne. (2013). Rhetorical Strategies in Advertising: The Rise and Fall Pattern. Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing< Roma – Italy. V (2). N (8).
2. Kovalik, Susan J, and Olsen, Karen D. (2010). Kid's Eye View of Science: A conceptual Integrated Approach to Teaching Science, K-6. USA. Sage.
3. Salido. A. (2019). The analysis of students reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. Journal of Physics: Conference Series, V (1157). N (2).
4. Noer, S H. Gunowibowo, P, and Triana, M. (2019). Improving students' reflective thinking skills and self-efficacy through scientific learning. Journal of Physics: Conference Series. V (1581). N (1).

تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة

د. مايزه عزيز رسوق** د.هبة جميل بوشي*

(الإيداع: 8 آيار 2024، القبول: 4 آيلول 2024)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي، مع وضع تصور مقترح لتفعيلها في الجامعة، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث قامتا بإعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور، وطبقت على طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة حماة من اختصاصي التربية والعلوم والبالغ عددهم(87) طالباً وطالبةً واقتصرت عينة البحث على (44) منهم، وكان من أهم نتائج البحث أن درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية كانت بنسبة منخفضة وفق المقياس المعتمد، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغيري الجنس والعمر، مع وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعود لمتغير الاختصاص ولصالح طلبة كلية التربية، وبناءً على نتائج البحث قامت الباحثتان بوضع تصور مقترح لتعزيز الشراكة المجتمعية في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح – الشراكة المجتمعية – الجامعة.

* مدرس– قسم تربية الطفل – دكتوراه مناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة حماة

** مدرس – قسم تربية الطفل – دكتوراه طرائق تدريس الأحياء – كلية التربية – جامعة حماة

A Proposed Vision For Activating Community Partnership At The University

Mayza Aziz Rassouq ** Dr. Heba Jamil Boushi*

(Received: 8 May 2024, Accepted: 4 September 2024)

Abstract:

The aim of the research is to identify the degree of the university's application of community partnership from the point of view of the educational qualification diploma students, with a proposed vision for activating it at the university Hama are education and science, and their number is (87) male and female students, and the research sample was limited to (44) of them, There are statistically significant differences about the university's application of community partnership due to the variable of specialization and in favor of the students of the College of Education.

Keywords: proposed perception - community partnership – university.

***Lecturer – Department of Child Education – PhD Curricula and Teaching Methods – Faculty of Education – University of Hama**

****Lecturer – Department of Child Education – PhD in Methods of Teaching Biology – Faculty of Education – University of Hama**

المقدمة:

في ظل التغيرات العالمية المعاصرة تكنولوجياً، واجتماعياً، وثقافياً، وعلمياً، وسياسياً، أصبحت الجامعات مطالبة بتحقيق تطلعات وآمال المجتمع التي هي جزء منه، لذا اتجهت معظم الجامعات إلى الاندماج مع مجتمعاتها من خلال جعل وظيفة خدمة المجتمع الوظيفة الأولى لها، بل وتبني اتجاهات حديثة تجعلها تقوم بالدور المنتظر منها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، ومن هذه الاتجاهات تكوين شراكات مع المؤسسات المجتمعية أو ما يسمى الشراكة المجتمعية، فالشراكة من المفاهيم الأكثر تداولاً في المجالات الاقتصادية، والزراعية، والاجتماعية، والخدمية، والبحثية، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين في هذه المجالات لكونه من أهم الركائز التي تستند إليها التنمية المستدامة، وتبنى فكرة الشراكة على قناعة أساسية مفادها أن الأطراف المشاركة والفاعلة تندرج في إطار علاقة تنظيمية مؤسساتية واضحة ومحددة، تستطيع من خلالها جميع الأطراف المشاركة الاستفادة من الأطر الموضوعة في تنفيذ المشروعات المتفق عليها، فهي التزام بين طرفين أو أكثر لاستثمار المصادر المتاحة لتحقيق هدف مشترك، والوصول إلى سبل لتبادل المنفعة، فكل طرف يعمل على استثمار ما يملك من إمكانات مثل: المال، والخبرة، والوقت، والبيانات، والسمعة، وفي المقابل يتوقع كل منهما تحقيق منافع مشتركة(Vidal, Avis, et. al, 2002) ، وفي مجال الشراكة المجتمعية تأتي مؤسسات التعليم العالي متمثلة في جامعاتها، في المقدمة نظراً للدور الذي تلعبه في تمكين هذه الشراكة وتفعيل أدواتها، فالجامعة بما تملكه من موارد معرفية وتكنولوجية وبشرية تقع عليها مسؤولية تطوير العلم وتقديم التقنية لأغراض التنمية الملائمة لظروف المجتمع، وتتلخص أهداف الجامعات في أي مكان في العالم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن هنا يمكن القول أن خدمة المجتمع هي من المفاهيم المقابلة لمفهوم الشراكة المجتمعية.

مشكلة البحث:

لتطور المؤسسات المجتمعية أثر مباشر على التنمية الاقتصادية، لهذا تعد علاقة الشراكة بين التعليم الجامعي ومؤسسات المجتمع غاية في الأهمية، إذ تعد هذه العلاقة من المقومات الرئيسة لتطوير القطاعات المجتمعية، وقد مكنت هذه الشراكة من التوصل إلى ابتكارات هائلة كانت الأساس في التطور الهائل في اقتصاد الدول المتقدمة، ففيها يلجأ صانع القرار إلى مؤسسات التعليم الجامعي للقيام بالدراسات والمقارنة المنهجية للمشكلات التي تواجهها المؤسسات المجتمعية، وقد أدت هذه المنهجية في العلاقة إلى إرساء تقاليد وقيم لصناعة القرار مما أحدث تراكماً في المعلومات جعلت من مؤسسات التعليم الجامعي وأبحاثها جزءاً لا يتجزأ من التنمية الشاملة، وقامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية حول تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة على عينة مؤلفة من(28) طالباً وطالبة في السنة الرابعة كلية التربية(زمرتين من مشاريع التخرج) وتمّ اختيارهم من السنة الرابعة لأن دوامهم يبدأ قبل طلبة الدبلوم ولقاء الباحثتين بهم أولاً، فتبين أن (21%) من العينة قام بدورات خدمية ومجتمعية خلال سنوات دراسته، و(78%)أكدوا بعد المقررات والمواد الدراسية عن المجتمع ومؤسساته، (93%) أكدوا أن التربية العملية هي المادة الوحيدة التي جعلتهم على تواصل حقيقي مع المجتمع وظروفه، وقد أثبتت الكثير من الدراسات أثر وأهمية تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات والمجتمع المحيط بها، ومنها دراسة المزروعي في الإمارات (2022) والتي أثبتت أهمية تعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الكوارث، ودراسة صديق (2014) التي أكدت على أهمية الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، والناظر لمجتمعنا السوري لاسيما بعد الأزمة الأخيرة والتي دامت لسنوات، يدرك أنه من الضروري عقد الشراكات ما بين قطاعات المجتمع ولاسيما التعليم الجامعي والمجتمع المحلي، بما يساعد الدولة على النهوض وإعادة الإعمار ويحقق أهم خطوات التنمية المستدامة من خلال ربط التعليم بقضايا المجتمع ومشاركة الشباب في خدمة المجتمع بما يحقق الرضا والقبول للجميع، ولهذه الأسباب قامت الباحثتان بإجراء البحث الحالي والتي تتمحور مشكلته في السؤال الآتي:

ما التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة بناءً على درجة تطبيقها؟

2-أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

1-2-قد يسهم البحث في التطوير والتحسين المؤسسي للجامعات، فالبحث في موضوع الشراكة المجتمعية للجامعة ووضع تصور مقترح لتفعيلها قد يساهم في تطوير وتحسين أدائها وخدماتها المقدمة للمجتمع.

2-2- حداثة الموضوع حيث لم يأخذ استحقاقه بالدراسة والبحث (على الرغم من اهتمام وزارة التعليم العالي بهذا الموضوع من حيث الأعمال التطوعية التي تقوم بها والمؤتمرات والندوات العلمية مع مؤسسات مجتمعية وتشجيع البحث العلمي وتوجيه الأبحاث نحو محاور تهم المجتمع ومشكلاته).

3-2- أهمية الفئة المستهدفة وهي طلبة الدبلوم في كلية التربية والذين أتوا من كليات متنوعة تغطي كل اختصاصات الجامعة بتنوعها، وأهمية آرائهم قبل انخراطهم بالعمل وخدمة المجتمع، كونهم الفئة التي ستبني المجتمع وتنهض به علمياً وعملياً.

4-2- قد تلفت نتائج هذا البحث اهتمام الباحثين والمهتمين في مجال الشراكة المجتمعية حيث يعد امتداداً للدراسات السابقة في هذا المجال، كما يعد في ذات الوقت تمهيداً لدراسات أخرى جديدة.

3-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1-3- التعرّف إلى الشراكة المجتمعية وشروطها ومعاييرها.

2-3- الكشف عن درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة حماه.

3-3- تعرّف الفروق عند طلبة دبلوم التأهيل التربوي وفقاً لمتغيرات (الجنس /الاختصاص/ العمر) في درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية.

4-3- وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع.

4-أسئلة البحث:

ما درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي؟

5-فرضيات البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الاختصاص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير العمر.

6- حدود البحث:

-الحدود الزمنية: قامت الباحثتان بتطبيق البحث في العام (2023-2024).

-الحدود المكانية: طبق البحث في جامعة حماة كلية التربية.

-الحدود البشرية: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع طلبة دبلوم التأهيل التربوي النظامي.

-الحدود الموضوعية: الشراكة المجتمعية في الجامعة.

7- متغيرات البحث:

1-10- المتغيرات المستقلة في البحث الحالي هي:

- الجنس: ذكر / انثى.

-الاختصاص: تربية / علوم.

- العمر من23-أقل من 26 /من 26 وأكثر.

2-10- المتغير التابع: درجات إجابات طلبة الدبلوم على استبانة الرأي المعدّة من قبل الباحثتين.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

تصور مقترح: عبارة عن تصميم لرؤية الباحثتين حول الشراكة المجتمعية وتفعيلها بالجامعة من خلال دمجها برسالة الجامعة وأهدافها و توظيف الأدوار التي تقوم بها سواء في التدريس أو البحث العلمي بغية الوصول لخدمة المجتمع.

الشراكة المجتمعية: تعرف بأنها الارتباط الكامل للمجتمع المدني بجميع منظماته في التعليم، ويتضمن التفاوض والمشاركة المسؤولة في صنع القرار، والتخطيط المشترك، والتنفيذ، والمساءلة عن الأداء والتقويم(حسين، 2007، 225).

وتعرف الباحثتان الشراكة المجتمعية بأنها عملية ربط الجامعة بكل مواردها وخدماتها وأدوارها بالمجتمع المحلي، حيث تتحقق الفائدة للطرفين مما يساهم في خدمة البلد وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الجامعة: جامعة حماة وهي المؤسسة التعليمية التي تمّ تطبيق أدوات البحث فيها، حيث طبق في كلية التربية، وبناءً على النتائج تمّ بناء التصور المقترح لتعزيز الشراكة المجتمعية.

12- الدراسات السابقة:

- دراسة سليمان(2021) في سورية بعنوان: دور المشاركة المجتمعية في تنمية المجتمع المحلي (دراسة أنثروبولوجية للمشفى الوطني في مدينة سلحب).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التباين الثقافي بين أبناء المجتمع المحلي المشارك في بناء المشفى الوطني في تطوير عملية المشاركة المجتمعية والتعرف إلى أهم المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في قياس المشاركة المجتمعية، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي بطريقة الملاحظة بالمشاركة، حيث عملت الباحثة فترة من الزمن بين أبناء المجتمع المحلي أثناء بناء المشفى الوطني كمتطوع في العمل، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أدت المشاركة المجتمعية إلى تفاعل أبناء المجتمع المحلي لتحقيق أهداف تجسد لهم مصالح جماعية مشتركة، كما زادت عملية المشاركة من زرع وتعزيز بعض القيم الأخلاقية التي تسعى للارتقاء بالفكر الإنساني من خلال تنشئة جيل يسعى للمساهمة في بناء المجتمع، وتقديم المساعدة في خطط إعادة إعمار البلد.

- دراسة المري(2020) في السعودية بعنوان: الشراكة المجتمعية وفاعليتها في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف كيفية تفعيل الشراكة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى المحفزات والمعوقات والمجالات، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، باستخدام استبانة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء التدريس من الجنسين ومن بعض الكليات الأدبية (الآداب والتربية) والكليات العلمية(العلوم الزراعية، إدارة الأعمال)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق حول المعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس وفق رتبهم العلمية،

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العينة حول كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية، وأبرز المجالات المميزة لأعضاء هيئة التدريس تتمثل في المجالات التعليمية.

– دراسة غانم(2015) في مصر بعنوان: الجامعات المشاركة مجتمعياً، المفهوم، والأبعاد، والقيادة، دروس مستفادة من الخبرات الدولية.

هدف البحث إلى الكشف عن مفهوم وطبيعة وآليات الجامعات المشاركة مجتمعياً، وقيادتها في ضوء عدد من الخبرات العالمية المعاصرة، ويعد البحث مكتبياً ووثائقياً قائماً على تحليل الأدبيات والوثائق المرتبطة بتجارب بعض الدول والجامعات العالمية في مجال دعم المشاركة المجتمعية والمدنية للجامعات، ومن خلال استعراض مفهوم وطبيعة المشاركة المجتمعية، وبعض الخبرات الدولية تم استخلاص أهم الدروس المستفادة ومن بينها: ضرورة إعادة صياغة بيانات المهمة والرسالة والقيم للجامعات المصرية بحيث تؤكد بشكل صريح على المشاركة المدنية والمجتمعية، وأن تحقيق مفهوم الجامعة المشاركة مدنياً في التعليم العالي المصري يتطلب تطبيق أساليب قيادية غير تقليدية يجب العمل على تطبيقها وتدريب القيادات الجامعية عليها مثل أساليب القيادة الموزعة والتشاركية والخادمة وغير الرسمية فضلاً عن اكتساب مهارات التفاوض وإدارة الصراع والشراكة المجتمعية والتواصل الفعال.

– دراسة (McDonald and A.Domingues,2015) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

Developing University and Community Partnership.

تطوير الجامعة والشراكة المجتمعية.

وهي دراسة نظرية تحاول توضيح أهمية الشراكة المجتمعية للجامعة في تحقيق وتفعيل شراكة التعليم الخدمي، وأشارت الدراسة إلى أهمية الشراكة بين العلوم والبيئة في مشروع التعليم الخدمي، إذ أن مشروعات الشراكة المجتمعية للجامعة تساعد الطلاب على إجراء اتصالات أكبر بالمجتمعات المحيطة بهم، لربط أهداف التعليم بأهداف المجتمع واحتياجاته، وتشير الدراسة إلى أن الشراكة المجتمعية للجامعة هي المفتاح الرئيس والحقيقي لمشاريع التعليم الخدمي الناجح، وأكدت أن الشراكة المجتمعية للجامعة تكسب الطلاب التعليم بالخبرات خارج حدود الحرم الجامعي، وتؤكد الدراسة في النهاية أن الشراكة المجتمعية للجامعة تخدم أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمجتمع والجامعة عموماً، وهي الضمان الحقيقي لنجاح مشروعات التعليم الخدمي الموجه لتنمية الطلاب من جانب المجتمع المحيط وتنميته من جانب لآخر.

– دراسة الخليفة(2014) في السعودية بعنوان: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً.

هدفت الدراسة إلى بناء صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المنتجة لجامعة الإمام محمد بن سعود كنموذج للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وذلك من خلال تحديد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والاستفادة من التجارب العالمية لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، والتعرف إلى وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ومعوقاتها، وقد استخدم الباحث لتحقيق الأهداف المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وتحديد الأسس والمنطلقات للصيغة المقترح، وأهدافها وخطوات بنائها ، والدواعي والأسباب لبنائها ومتطلبات تفعيلها.

– دراسة(Al Ejandar, 2014) في كولومبيا بعنوان:

The Civically Engaged University Model in Colombia, International of Technology Management and Sustainabie Development.

نموذج الجامعة في الشراكة المجتمعية في كولومبيا.

هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع، وأهمية تعاون الجامعات الفعالة مع المجتمعات المحلية المحيطة، ودوافع التعاون والمحفزات التي تجعل الجامعة حليفة لمجتمعاتها، وكانت هذه الدراسة نظرية تحليلية للشراكة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي، وإبراز اهتمام أعضاء هيئة التدريس وصناع السياسات الجامعية، ومديري مؤسسات التعليم العالي بالشراكة المجتمعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة في كولومبيا تجاوزت المسؤولية الاجتماعية في التعليم والبحث العلمي للعب دور نشط في معالجة القضايا المتنوعة المحلية والإقليمية والعالمية، وإضافة إلى ذلك فإن العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي هي تحد قوي ومتصاعد، ويتوقف ذلك على الحالة الثقافية والمهنية، ودعمت مداخل الشراكة المجتمعية الالتزام والحوار وبناء الثقة والتفاوض واحترام التنوع الاجتماعي.

– التعليق على الدراسات السابقة:

– تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى من حيث التركيز على موضوع الشراكة المجتمعية في الجامعات.

– معظم الدراسات السابقة كانت نظرية وثائقية، أو وصفية تحليلية من خلال استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، أما الدراسة الحالية تفردت بوضع استبانة للطلاب لمعرفة درجة تحقق متطلبات الشراكة المجتمعية في الجامعة ومن ثم وضع رؤية لتفعيل هذه الشراكة.

– تنوعت أماكن الدراسات السابقة مابين سوريا ومصر والسعودية والولايات المتحدة الأمريكية وكولومبيا، وهذا يدل على أهمية الموضوع والبحث الجدي فيه في غالبية الدول والجامعات العربية والعالمية.

– ما استفادت منه الباحثتان في بحثهما الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تمّ الاستفادة من الجوانب الآتية:

– التّعرف إلى المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة ومقارنتها بمتغيرات البحث الحالي لمعرفة مدى التشابه والاختلاف بينها.

– الإفادة من الفرضيات المطروحة في الدراسات السابقة ومعرفة ما تحقق منها، والتّعرف إلى الأساليب الإحصائية المتبعة فيها والتّعرف إلى ما خلصت إليه هذه الدراسات من نتائج وتوصيات وما يمكن أن يحققه البحث الحالي من فائدة في ضوء ذلك.

– الإفادة من الدراسات السابقة ببناء الأداة بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي.

13- الجانب النظري للبحث:

سنتطرق في هذا المحور للتعريف بالشراكة المجتمعية وعلاقتها بالتعليم العالي بالإضافة لتوضيح الشروط والمعايير لتطبيقها بشكل فعّال والخطوات المقترحة لتطوير هذه الشراكة.

13-1-الشراكة المجتمعية:

تتنوع مفاهيم ومعاني الشراكة المجتمعية بتنوع التخصصات والممارسات المختلفة، فهي عملية ديناميكية يشارك فيها أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع في جميع المجالات وهي أداة لتحسين مستوى حياة الأفراد تعليمياً واجتماعياً واقتصادياً كما أنها ضرورية لحيوية ونمو المجتمعات المحيطة وأحد المؤشرات الهامة لتحقيق التنمية المستدامة(العصيمي، 2020، 440).

وتعد الجامعات ومؤسساتها العلمية والبحثية التابعة لها من العناصر الأساسية في قيادة المجتمع وتوجيهه نحو التطور والرقي واللحاق بجملة التغييرات المتسارعة في العالم لكي يواكب المجتمع التطورات في حقول المعرفة الإنسانية ويتعامل معها(المعماري،2014، 431).

ويوجد الكثير من الدواعي لتحقيق الشراكة المجتمعية في الجامعات ومنها :(الخليفة، 2014، 110)

– تفعيل الدور التنموي للجامعة.

- توطين المعرفة وجعل الجامعات بيت خبرة يعتمد عليها.
- توفير مصادر تمويلية إضافية للجامعة تسهم في دعم ميزانية الجامعة لتطوير برامجها.
- المساهمة في بناء مجتمع المعرفة من خلال جعل الجامعة مركزاً لإنتاج ونشر المعرفة.
- التطور النوعي في أدوار الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة.
- توجيه الأنشطة الإنتاجية للجامعة لمعالجة المشكلات الحقيقية لمؤسسات المجتمع.
- تفعيل دور الكليات والأقسام العملية بما يخدم الجانب الإنتاجي للجامعة.

وتهدف الشراكة المجتمعية إلى تزايد تماسك المجتمع وزيادة قدرته وإكسابه مهارات جديدة لتفعيل دور الإنسان في تنمية المجتمع، وتسهم كذلك في العملية التنموية حيث تعمل على المساعدة في تحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه حياة السكان مما يسهل رسم السياسات لمعالجة المشكلات(الخصاونة، 2020، 45).

13-2-خطوات تحقيق الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع:

لتحقيق الشراكة المجتمعية لابدّ من المرور بخطوات تتمثل في:

1- تناول القضايا الكبيرة، فالمشاركة والتعاون لا يظهر إلا من خلال مناقشة مثل هذه القضايا، وهذا ما يتضح من خلال تكوين اتجاه عام لدى أعضاء هيئة التدريس للعمل في أبحاث جماعية ضمن فرق ومشروعات بحثية، وهذا ما تشجع عليه الهيئات العلمية في الدول المتقدمة.

2- تحديد الأهداف والاتفاق عليها، فمن الخبرة الطويلة للجامعات التي تبنت المشاركة والتعاون مع مؤسسات المجتمع، تكوّنت لدى أعضائها قناعة بضرورة وجود قدر مشترك من الفهم لأساسيات القضايا لأنّ الاختلاف حول الأهداف أو التضارب والتعارض في الأفكار هو أسرع طريقة لفشل المشاركات البحثية.

3- الكفاءة والالتزام، حيث تحرص المؤسسات الأكاديمية على ضرورة أن يكون ضمن فريق العمل الخبراء المتخصصين، وكذلك الّذين لديهم القدرة على العمل مع الآخرين ومساعدتهم، مع البعد عن الذاتية في اختيار أفراد الفرق البحثية.

4-الاحترام والتسامح، فلقد تكّون لدى العديد من الباحثين والأكاديميين أنّ الصداقة بين أعضاء الفريق وأن كانت ضرورية لنجاح العمل، إلا أنها لا تعدّ شرطاً لنجاح التعاون، فالمهم هو الاحترام المتبادل بينهم، وليس شرطاً أن تتطابق رؤى أعضاء الفريق تطابقاً تاماً(عيد، 2002، 3-4).

ويمكن القول أن عملية الشراكة المجتمعية تسعى إلى تحالف الجهود من أجل تحقيق أهداف عامة ومشتركة، وتحديد شبكات عمل مشتركة ومستمرة، وتطوير حلول شاملة تساعد المجتمعات على تحقيق أهدافها الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية.

14- الجانب العملي للبحث:

14-1- منهج البحث:

استخدمت الباحثتان في بحثهما المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته، لأنه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث، حيث يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة، ويعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً(عبد المؤمن، 2008، 287).

14-2-المجتمع الأصلي وعينته:

-مجتمع البحث: يمثل جميع العناصر أو الأفراد أو الأشياء التي يتناولها البحث المتعلقة بالمشكلة التي حددت (أبو زينة وأخرون، 2006، 20).

ويشمل المجتمع الأصلي في البحث الحالي جميع طلبة الدبلوم من اختصاصي التربية والعلوم والبالغ عددهم (87) للعام 2023-2024، وتمَ اختيار طلبة التربية والعلوم من بين طلبة الدبلوم وذلك بناءً على استبانة استطلاعية مكونة من عدة أسئلة حول مجالات الخدمة التي قاموا بها في المجتمع وتبين أن طلاب التربية حققوا النسبة الأعلى في الاستبانة كونهم يطبقون التربية العملية في مرحلة الإجازة وبالتالي ينخرطون في التدريس قبل التخرج بالإضافة لقيامهم بالعديد من الأعمال التطوعية (كحملات التشجير- والنظافة- ومساعدة المتضررين في حالة الزلزال)، وتلاهم طلبة العلوم(ويشملون الفيزياء والكيمياء والعلوم) حيث شارك معظمهم في العمل بمخابر خاصة وعامة وخضوعهم لدورات إسعاف أولية خلال سنوات الإجازة واستخدامها في بعض المشاريع التطوعية.

-عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من50% من المجتمع الأصلي أي(44) طالباً وطالبةً من اختصاصي التربية والعلوم الملتزمين بالحضور والقائمين بأعمال خدمية في المجتمع توزعوا وفق الجداول الآتية.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	18	40.90
إناث	26	59.10
المجموع	44	%100

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير الاختصاص

الفئة	العدد	النسبة المئوية
تربية	24	54.54
علوم	20	45.46
المجموع	44	%100

الجدول رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
من23-أقل من 26	32	72.72
من 26 فأكثر	12	27.28
المجموع	44	%100

3-14- أدوات البحث:

اعتمدت الباحثتان على استبانة رأي موجهه لطلبة دبلوم التأهيل التربوي لتحديد درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور و(30) بنداً تدور حول اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية والشراكة المجتمعية للطلاب والمناهج الدراسية.

وتم توزيع درجات الإجابة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم(4): توزع خيارات الإجابة ودرجاتها على الاستبانة

الدرجة	1	2	3	4	5
الإجابة	**بدرجة منخفضة جداً**	**بدرجة منخفضة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة كبيرة جداً**

وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

1- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 5-1=4

2- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي [5]

4 ÷ 5= 0.8 وهي طول الفئة.

3- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح) فكانت الفئة الأولى من (1 إلى 1.79) ومن ثم إضافة (0.8) إلى الحد الأعلى من الفئة للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول للفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التدريب الرياضي يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات كما هو مبين في الجدول (5) الذي يوضح ذلك:

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

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة التطبيق
5- 4.2	كبيرة جداً
4.19 -3.4	كبيرة
3.39-2.6	متوسطة
2.59-1.8	منخفضة
1.79-1	منخفضة جداً

ولتسهيل تفسير النتائج، فقد تم دمج الإجابتين (كبيرة جدا وكبيرة) و كذلك (ومنخفضة ومنخفضة جداً)، وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على درجة التطبيق على النحو الآتي:

الجدول رقم(6): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة التطبيق
5 -3.4	كبيرة
3.39-2.6	متوسطة
2.59-1	منخفضة

4-14- دراسة الصدق والثبات:

صدق الاستبانة:

وللتأكد من **صدق الاستبانة** ، قامت الباحثتان بإتباع طريقتين هما:

– صدق المحتوى: حيث قامت الباحثتان بتوزيع الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية والفنية في كليات التربية(الملحق رقم 1)، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيما يخص مدى ارتباط فقرات الاستبانة بالمجال الذي تندرج تحته، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية، ثم قامت الباحثتان بالتعديل وفق أراء السادة المحكمين.

الجدول رقم (7): آراء السادة المحكمين ببنود الاستبانة مع التعديل

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
الشراكة المجتمعية تقوم على تحقيق مصالح جميع الأطراف المشاركة.	**الشراكة المجتمعية تقوم على تحقيق مصالح جميع الأطراف المشاركة.**
لشراكة المجتمعية مدمجة في المقررات الدراسية.	**الشراكة المجتمعية مدمجة في المقررات النظرية**
	الشراكة المجتمعية مدمجة في الجوانب العملية البحثية.
تقدم الجامعة مشروعات بحثية لخدمة المجتمع.	**تقدم الجامعة مشروعات اجتماعية لخدمة المجتمع.**
تشجع الجامعة الطلاب لتقديم أنشطة تطوعية للمجتمع المحلي.	**يقدّم الطلاب أنشطة اجتماعية تطوعية تخدم المجتمع.**

– صدق الاتساق الداخلي: حيث قامت الباحثتان بالتأكد من الصدق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من(15) طالباً وطالبة من خارج العينة المأخوذة للبحث وثم تم حساب الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية، كما في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (8): معاملات الارتباطات بين كل محور من محاور الاستبانة ومع الدرجة الكلية

المحور	اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية	الشراكة المجتمعية للطلاب	الشراكة المجتمعية في المناهج الدراسية	الدرجة الكلية
اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية	1	**0.775	*0.761	**0.817
الشراكة المجتمعية للطلاب	**0.775	1	*0.772	**0.788
الشراكة المجتمعية في المناهج الدراسية	*0.761	*0.772	1	**0.801
الدرجة الكلية	**0.817	**0.788	**0.801	1

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01، (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، و(0.01) بين كل محور من محاور الاستبانة ومع الدرجة الكلية، مما يدل على اتصاف الاستبانة بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

وللتأكد من **ثبات الاستبانة** ، قامت الباحثتان بإتباع طريقتين هما:

–الثبات بالإعادة: قامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة، على عينة استطلاعية للتأكد من ثباتها، بلغ عددها(15)طالباً وطالبةً من خارج عينة البحث، وبعد مرور (25) يوماً أعادت الباحثتان تطبيق الاستبانة على الطلبة أنفسهم، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني والجدول يوضح النتائج:

الجدول رقم (9): معامل الثبات بالإعادة

العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني	
معامل ارتباط بيرسون	0.69
مستوى الدلالة	0.001
العينة	15

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط(0.69)، وهي نسبة ارتباط إيجابية ومقبولة للبحث العلمي.

– كما استخدمت الباحثتان طريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتيجة كالآتي:

الجدول رقم (10): قيمة ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

عدد البنود	ألفا كرونباخ
30	**0.80**

نلاحظ من الجدول التالي أن قيمة ألفا كرونباخ(0.80) وهذه القيمة تدل على درجة ثبات عالية للاستبانة .

15– عرض النتائج وتفسيرها:

الإجابة عن سؤال البحث: ما درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية عند النسبة(70%) وما فوق من درجة توافرها العظمى من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الاستبانة للتحقق من نسبة ودرجة التطبيق.

الجدول رقم(11): درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية

الشراكة المجتمعية	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية	3.12	1.12	متوسطة	1
الشراكة المجتمعية للطلاب	2.48	1.02	منخفضة	2
الشراكة المجتمعية في المناهج الدراسية	2.07	1.09	منخفضة	3
جميع المحاور	2.55	1.16	منخفضة	

من الجدول السابق نلاحظ أن درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة الدبلوم هي بنسبة(47.34%) وبمتوسط(2.55) وهي نسبة منخفضة بالمقارنة مع معيار البحث الذي يؤكد أن(2.59 –1)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن موضوع الشراكة المجتمعية موضوع حديث لم يتم الأخذ به بالجدية الكافية في الدول النامية كما هو الحال في العديد من الدول المتقدمة حيث تمّ فيها تبني نموذج الجامعة المنتجة، وهي جامعة تتكامل فيها وظائف التعليم والبحث العلمي والخدمة العامة، لتحقيق بعض الموارد الإضافية، من خلال وسائل متعددة كالتعليم المستمر

والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة، وبالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ أن محور اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية أعلى من باقي محاور الاستبانة وكان بنسبة متوسطة(3,12)، ولعل التفسير المنطقي لذلك هو ما تقوم به الجامعة من محاولات لإعادة ربط الجامعة بالمجتمع وتحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال الاهتمام بموضوع الشراكة المجتمعية ولاسيما في ظل الظروف التي يعاني منها البلد في السنوات العشر الأخيرة والتي أوجبت التعاون بين جميع مؤسسات الدولة لتنمية المجتمع وقطاعاته، واختلفت بذلك مع دراسة (Al Ejandar, 2014) التي أكدت أن الجامعة في كولومبيا تجاوزت المسؤولية الاجتماعية في التعليم والبحث العلمي للعب دور نشط في معالجة القضايا المتنوعة المحلية والإقليمية والعالمية

الفرضية الأولى: الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثتان باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات.

الجدول رقم (12): اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية	ذكر	6.31	1.32	11.32	43	0.26	غير دالة
	انثى	7.09	1.36				
الشراكة المجتمعية للطلاب	ذكر	3.23	2.21	9.24	43	0.12	غير دالة
	انثى	4.33	2.26				
الشراكة المجتمعية في المناهج الدراسية	ذكر	6.66	2.18	0.51	43	0.09	غير دالة
	انثى	7.26	2.09				
جميع المحاور	ذكور	12.98	2.12	21.24	43	0.16	غير دالة
	إناث	13.04	2.14				

من الجدول السابق نرى أنّ قيمة (ت) المحسوبة (0.16) وهي أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس، وبالعودة لكل محور من محاور الاستبانة كذلك نجد أنها غير دالة، يمكن القول أن الطلبة متفقين على انخفاض تطبيق الشراكة المجتمعية من خلال المقررات أو ما يقوم به الطلاب أو ما تقدمه الجامعة في سبيل تحقيق الشراكة المجتمعية، وبالتالي لابد لنا من التركيز على الإعداد المتكامل للطالب عقلياً وخلقياً واجتماعياً، والجمع بين الإعداد الشامل والتخصصي، وربط التعليم بالعمل حيث يجمع الطالب بين اكتسابه للمعلومات المرتبطة بتخصصه وممارساته للعمل التطبيقي، وتحقيق الارتباط الوثيق بالمجتمع وتلبية احتياجاته من الخريجين كماً وكيفاً، بالإضافة إلى التنوع في مصادر التمويل لتشمل أجور الأنشطة والمشروعات، والخدمات التي تقدمها الجامعة، والمصروفات

التي يدفعها الطلاب، والمعونات والمنح التي يحصل عليها الطلاب من الأفراد والمؤسسات، وتختلف مع دراسة المري(2020)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الاختصاص.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثتان باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (13): اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة تبعاً لمتغير الاختصاص

المجال	المتغير الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية	التربية	6.26	1.16	11.32	43	0.03	دالة
	العلوم	4.72	2.03				
الشراكة المجتمعية للطلاب	التربية	5.87	2.62	9.24	43	0.01	دالة
	العلوم	4.26	2.26				
الشراكة المجتمعية في المناهج الدراسية	التربية	7.21	2.11	0.51	43	0.06	دالة
	العلوم	6.03	1.95				
جميع المحاور	التربية	13.92	2.28	13.38	43	0.02	دالة
	العلوم	12.33	2.24				

بلغت قيمة ت المحسوبة على جميع المحاور(0.02) وهي أصغر من مستوى الدلالة النظري **(0.05)** وبالتالي نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الاختصاص، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن الفرق يعود إلى طلبة كلية التربية حيث متوسطهم يبلغ(13.92)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة كلية التربية على احتكاك بالمجتمع أكثر من طلبة العلوم وذلك من خلال مقرراتهم في السنوات السابقة كالتربية العملية والتي تتطلب تأهليهم لدخول مجتمع العمل في المدارس، والمواضيع البحثية العلمية في الجوانب العملية ومشاريع التخرج، التي تركز على مهارات حياتية ومشكلات تربوية يعاني منها المجتمع، والقيام بأعمال تطوعية بالمشاركة والاشراف من قبل الهيئات الادارية والطلابية بشكل مستمر وبالرجوع إلى الدراسات السابقة لا يوجد ولا دراسة أخذ فيها متغير الكلية أو الاختصاص العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير العمر.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثتان باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (14): اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة تبعاً لمتغير العمر

المجال	متغير العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية	23-أقل من26 سنة	5.36	2.54	2.71	43	0.34	غير دالة
	26سنة وأكثر	6.14	2.66				
الشراكة المجتمعية للطلاب	23-أقل من26 سنة	8.29	3.71	3.42	43	0.03	دالة
	26 سنة وأكثر	6.09	3.22				
الشراكة المجتمعية في المناهج الدراسية	23-أقل من26 سنة	22.63	2.65	5.21	43	0.16	غير دالة
	26 سنة وأكثر	22.14	2.51				
جميع المحاور	23-أقل من26 سنة	11.31	2.14	16.33	43	0.13	غير دالة
	26 سنة وأكثر	11.22	2.09				

بلغت قيمة ت المحسوبة (0.13) وهي أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير العمر، ولكن بالعودة لمحاور الاستبانة نجد أنها دالة عند محور الشراكة المجتمعية للطلاب وبالتالي يوجد فروق ولصالح الطلاب الذين أعمارهم بين 23- 26 سنة وذلك لأنهم حديثي التخرج وينطلقون إلى العمل سواء أكان تطوعي أو خدمي وذلك لاكتساب خبرة وتعزيز المعلومات النظرية التي تلقونها خلال فترة الاجازة، ويمكن تفسير النتيجة بأن الطلبة حديثي التخرج والملتحقين بدبلوم التأهيل التربوي وكذلك الطلبة الأكبر سناً والذين انخرطوا في مجال العمل لم يروا أن الجامعة حققت مستوى جيد من الشراكة المجتمعية سواء من حيث المعارف والمعلومات والمهارات التي تلقوها خلال سنوات الدراسة والتي لم تكن مرتبطة بسوق العمل ومعوقاته وصعوباته، أو لم يتدربوا بالشكل المناسب على امتلاك مهارات العمل الضرورية، ولاسيما مهارات العمل التطوعي والاختصاصي بمجال دراستهم ولا توجد دراسة سابقة أخذت متغير العمر بالنسبة للطلبة موضع الدراسة.

المقترحات:

- العمل على تحسين الشراكة المجتمعية للطلاب في المجتمع من خلال تشجيع العمل التطوعي والخدمي، وقيام الجامعة بالتعاون مع الاتحاد الوطني لطلبة سورية بالقيام بالعديد من الدورات المتنوعة للطلبة في المجالات الخدمية والتطوعية كدورات الاسعافات الأولية والدعم النفسي والاجتماعي والدورات التخصصية حسب نوع الدراسة.

– التركيز في مشاريع التخرج وحلقات البحث على مشكلات مجتمعية مع وضع الحلول المناسبة لها.

– زيادة المواد العلمية العملية خلال سنوات الدراسة والتي تحقق للطالب العمل في المجتمع مثل مادة التربية العملية وكذلك مادة التربية المهنية والصحية، بما يحقق دخول الطالب لسوق العمل والتواصل المجدي مع المجتمع.

– قيام أعضاء الهيئة التدريسية بأبحاث علمية لحل مشكلات المجتمع.

– تواصل الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية مع المجتمع المحلي من خلال الندوات والمؤتمرات والأبحاث العلمية، للتعرف إلى احتياجاته ومشكلاته والعمل على حلها وتكوين شراكات مع أفراد منظمات المجتمع المحيطة بالجامعة.

– إلغاء فكرة أن داخل الكتاب الجامعي توجد كل الحلول، وأن المعلم هو الوسيلة الوحيدة لانتقال المعلومة، بل لابدّ من اعتماد أسلوب جديد يأخذ بعين الاعتبار ضرورة وجود التقويم سواء للمعلومات المطروحة في الكتاب أو من خلال المدرّس ومحاولة تمحيصها وتصويبها، ضرورة النظر إلى تحقيق الأهداف في ضوء عمليات التعليم الجامعي، بدلاً من تقييمها في ضوء أعداد الخريجين.

– وبناءً على نتائج البحث قامت الباحثتان بوضع تصور مقترح لتعزيز الشراكة المجتمعية في الجامعة وفق الآتي:

تصور مقترح لتعزيز الشراكة المجتمعية في الجامعة:

تواجه الجامعات السورية، شأنها شأن العديد من مؤسسات التعليم العالي في العالم، تحديات كبيرة تتطلب إعادة النظر في دورها ومهامها. فمن المتوقع منها أن تتجاوز كونها مجرد مؤسسة تعليمية تقليدية، لتتحول إلى محرك أساسي للتنمية المجتمعية والاقتصادية. وفي هذا الإطار، تبرز أهمية تفعيل الشراكة المجتمعية كآلية فاعلة لربط الجامعة بمحيطها الاجتماعي، والاستفادة من إمكانيات كل منهما في خدمة المجتمع.

1– الرؤية المستقبلية:

السعي إلى بناء جامعات سورية ديناميكية، قادرة على التأثير الإيجابي في المجتمع، من خلال:

– تطوير برامج تعليمية مبتكرة: تركز على المهارات القابلة للتحويل، والتفكير النقدي، والإبداع، لتلبية متطلبات سوق العمل المتغير باستمرار.

– بناء شبكات واسعة من الشراكات: مع القطاع الخاص، والمؤسسات الحكومية، والمنظمات الدولية، والمجتمع المدني، بما فيها المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

– تشجيع البحث العلمي التطبيقي: الذي يساهم في حل المشكلات الملحة التي يعاني منها المجتمع السوري، مثل الطاقة المتجددة، إدارة المياه، الزراعة المستدامة، والصحة.

– تقديم خدمات مجتمعية متنوعة: من خلال عيادات متخصصة، ومراكز تدريب مهني، وحاضنات أعمال، ومشاريع تطوعية.

– بناء ثقافة مؤسسية تشجع على المشاركة المجتمعية: من خلال تخصيص موارد مالية وبشرية، وتبني سياسات داعمة للمشاركة المجتمعية على جميع المستويات.

2– الأهداف:

– تعزيز التكامل بين الجامعة والمجتمع: من خلال بناء جسور تواصل قوية، وتبادل الخبرات والمعرفة، وتنظيم فعاليات مشتركة.

– تطوير الكوادر البشرية: من خلال برامج تدريب مستمرة، وبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين على العمل ضمن بيئة تعاونية.

– تحسين جودة التعليم والبحث العلمي: من خلال تبني معايير الجودة العالمية، وتشجيع النشر العلمي في المجلات الدولية.

– تفعيل دور الجامعة في التنمية الاقتصادية المستدامة: من خلال دعم ريادة الأعمال والابتكار، وتحويل نتائج البحث العلمي إلى منتجات وخدمات تساهم في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية.

– تعزيز دور الجامعة في بناء مجتمع معرفي: من خلال نشر الثقافة العلمية، وتشجيع القراءة والتعلم مدى الحياة.

3– مكونات الشراكة المجتمعية:

– المشاريع المشتركة: تنفيذ مشاريع مشتركة مع الشركاء في المجتمع، تغطي مجالات متنوعة مثل الصحة، البيئة، التعليم، التنمية الاقتصادية.

– المراكز المتخصصة: إنشاء مراكز متخصصة في مجالات ذات أولوية، مثل مركز للطاقة المتجددة، أو مركز للابتكار التكنولوجي.

–البرامج التدريبية: تقديم برامج تدريبية متخصصة تستجيب لاحتياجات سوق العمل والمجتمع.

–الخدمات الاستشارية: تقديم خدمات استشارية للمؤسسات الحكومية والخاصة والمجتمع المدني.

–الأنشطة الثقافية والاجتماعية: تنظيم فعاليات ثقافية واجتماعية تساهم في بناء مجتمع واعي ومتحضر.

4– متطلبات التنفيذ:

– الإرادة السياسية: دعم قوي من قبل القيادة السياسية للجامعة والحكومة.

– التخطيط الاستراتيجي: وضع خطط استراتيجية واضحة المعالم وقابلة للقياس.

– التمويل المستدام: توفير مصادر تمويل متنوعة ومستدامة.

– البنية التحتية المناسبة: توفير البنية التحتية اللازمة لتسهيل التعاون بين الجامعة والمجتمع.

– الكوادر المؤهلة: بناء كوادر بشرية مؤهلة وقادرة على إدارة وتنفيذ مشاريع الشراكة.

– التقييم المستمر: إجراء تقييم مستمر لأداء الشراكة وتعديل الخطط وفقًا للنتائج.

5– المعايير المقترحة لتحقيق الشراكة المجتمعة:

معايير التعليم: (الطلاب والمناهج الدراسية)

– يشارك الطلاب في وضع خطط الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع(من خلال المشاركة بالمناسبات الوطنية والاجتماعية).

– يشارك الطلاب بتنفيذ خطط الشراكة المجتمعية داخل الجامعة وخارجها(عن طريق التنسيق مع الاتحاد الوطني لطلبة سورية).

– يساهم الطلاب بنشر ثقافة الشراكة المجتمعية خارج الجامعة.

– يقدم الطلاب أنشطة اجتماعية تطوعية تخدم المجتمع.

– دمج الشراكة المجتمعية في المقررات الدراسية النظرية والعملية.

– تنمي المناهج الدراسية قدرات الطلاب نحو الشراكة المجتمعية المتبادلة.

– تتيح المناهج الدراسية اكتساب الخبرة بالتدريب (الخدمة في المجتمع خلال التدريب).

– تثير المناهج الدراسية التفكير الناقد والإبداعي وتوظفهما في سبيل خدمة المجتمع.

– تدفع المناهج الدراسية الطلاب لخدمة المجتمع.

– استخدام استراتيجيات التعليم المرتكز على المجتمع والتعليم الخدمي.

معايير البحث العلمي:(أعضاء هيئة التدريس)

– يقدم أعضاء هيئة التدريس بحوث علمية في الشراكة المجتمعية.
– يوظف أعضاء هيئة التدريس بحوثهم لخدمة المجتمع المحلي.
– يقوم أعضاء هيئة التدريس بالتوعية المجتمعية للشراكة في المجتمع المحلي.
– يهتم أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في المؤتمرات العلمية المتعلقة بالشراكة المجتمعية.
– يقدم أعضاء هيئة التدريس دورات تدريبية في الشراكة المجتمعية.
– يشارك أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ خطة الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع.

– **آليات ووسائل الجامعة لتطبيق الشراكة المجتمعية:**

- **الاستشارات:** وهي من أهم أشكال العلاقة بين الجامعة و مؤسسات المجتمع، و تأخذ طابعين: طابع رسمي، حيث تقوم الشركات بعمل عقود استشارات مع الجامعات في مجالات بحثية محددة مقابل أجور متفق عليها، وطابع غير رسمي و يتم بصورة فردية بين الباحثين في الجامعات و الشركات.
- **الحاضن كآلية لربط الجامعات بمؤسسا المجتمع:** يعرف الحاضن بأنه بنية من شأنها تحقيق مفهوم التشاركية بين الجامعة وقطاعي الصناعة والتجارة، وتسمح بأن يرى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ثمرات جهودهم تترجم إلى مكاسب اقتصادية، وثمة فوائد عدة لمثل تلك الآلية، من بينها تحقيق التمويل الذاتي للجامعة، وترجمة أفكار أعضائها إلى واقع إنتاجي ملموس، وتلبية احتياجات المؤسسات المستفيدة، واحتضان الأفكار المبدعة والمتميزة للشباب، والمساهمة في توفير الفرص المستمرة للتطوير الذاتي، والارتقاء بمستوى التقانة والتأهيل المستمر في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، والمساهمة في صنع المجتمع المعرفي، وتوفير فرص عمل للشباب، و تسويق المخرجات العلمية والتقنية المبتكرة، و منع هجرة الأدمغة وتوطين التقانة، و نشر الثقافة المعلوماتية، وضمان وجود كفاءات متميزة واستقطاب كفاءات جديدة لسوق العمل .
- **المتنزهات البحثية:** وهي تجمعات علمية، وهي أماكن قريبة من الحرم الجامعي الرئيس، الهدف منها ضم وتجميع وحدات ومراكز البحوث التطبيقية، ويتولى إدارتها الهيئات الراغبة أو المعنية أو المهتمة.
- **تبني نموذج الجامعة المنتجة:** وهي جامعة تتكامل فيها وظائف التعليم والبحث العلمي والخدمة العامة، لتحقيق بعض الموارد الإضافية، من خلال وسائل متعددة كالتعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة، وتعتمد الجامعة المنتجة على مجموعة من الأسس منها: الإعداد المتكامل للطالب عقلياً وخلقياً واجتماعياً، والجمع بين الإعداد الشامل والتخصصي، وربط التعليم بالعمل حيث يجمع الطالب بين اكتسابه للمعلومات المرتبطة بتخصصه وممارساته للعمل التطبيقي، وتحقيق الارتباط الوثيق بالمجتمع وتلبية احتياجاته من الخريجين كماً وكيفاً، بالإضافة إلي التنوع في مصادر التمويل لتشمل أجور الأنشطة والمشروعات، والخدمات التي تقدمها الجامعة، والمصروفات التي يدفعها الطلاب، والمعونات والمنح التي يحصل عليها الطلاب من الأفراد والمؤسسات.

صعوبات تنفيذ التصور المقترح للشراكة المجتمعية والحلول المناسبة لها:

– نقص التمويل: البحث عن مصادر تمويل متنوعة، مثل منح البحث العلمي، والتعاون مع القطاع الخاص، وتطوير مشاريع ذات جدوى اقتصادية.
– نقص الكوادر المؤهلة: تطوير برامج تدريب وتأهيل الكوادر، واستقطاب الخبراء من الخارج.
– البيروقراطية: تبسيط الإجراءات الإدارية، وتشجيع المبادرات الفردية، وتبني ثقافة مرنة.
– ضعف الوعي بأهمية الشراكة المجتمعية: تنظيم حملات توعية، وتشجيع المشاركة المجتمعية في الأنشطة الجامعية.

المراجع

– أبو زينة، فريد كامل.(2006). *مناهج البحث العلمي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- حسين، سلامة عبد العظيم.(2007). *المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي*. دار الجامعة للنشر.

-الخصاونة، فؤاد شبيب.(2020). مستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مج(28)(11). 43-63.

- الخليفة، عبد العزيز بن علي.(2014). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعات سعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (46)،97-123.

- سليمان، ديانه محمد.(2021). دور المشاركة المجتمعية في تنمية المجتمع المحلي دراسة أنثروبولوجية للمشفى الوطني في مدينة سلحب، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، مج (37)(4).213-242.

- صديق، أسماء أبو بكر.(2014): جامعة العلوم الصحراوية مدخل لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية محافظة الوادي الجديد نموذجاً. *مجلة كلية التربية في الزقازيق*، ج(2)(85).173-240.

- عبد المؤمن، علي معمر.(2008). *البحث في العلوم الاجتماعية الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات*. منشورات جامعة 7 أكتوبر. ليبيا.

-عيد، يوسف سيد محمود.(2002). أبعاد ومشكلات الشراكة بين الجامعة وبعض المؤسسات المجتمعية والخدمية، *المؤتمر العلمي الرابع: التربية ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي*، كلية التربية، جامعة الفيوم، 21-22 أكتوبر 2002.

-العصيمي، خالد محمد.(2020). واقع الشراكة المجتمعية ودرجة ممارسة مجالاتها في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التروية، العدد(29). 438-493.

- غانم، عصام جمال سليم.(2015). الجامعات المشاركة مجتمعياً المفهوم والأبعاد والقيادة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ج(5)(16).138-163.

- المري، نوره طالب سعيد.(2020). الشراكة المجتمعية وفاعليتها في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جامعة القصيم، *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، مج13(3).1463-1533.

- المزروعي، كريمة مطر.(2022). تعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الكوارث والأزمات مساهمة مجتمع أبو ظبي المحلي خلال جائحة كورونا نموذجاً، *المجلة العربية للنشر العلمي*، العدد(42).29-45.

- Al Ejandar, Maria.(2014). The Civically Engaged University Model in Colombia, International of Technology Management and Sustainabie Development, vol9,no7.

-McDonald, James and A, Domingues.(2015). Developing University and Community Partnership, Journal of College Science Teaching, vol44, no3.

-Vidal, Avis. N, Nye. C, Walker.(2002). Lesson form the Community Outreach Partnership Center Program, U.S. Department of Housing and Urban Development, Office of Policy Development and Research, Washington DC, March, P. IV.

العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية

د. نرمين الحداد[1]

(الإيداع: 5 حزيران 2024، القبول: 5 آيلول 2024)

الملّخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف أعدّت الباحثة استبانتين؛ أحدهما لقياس دور المرشد في مواجهة التنمر الإلكتروني، والثانية لقياس مستوى المهارات الرقمية للمرشد، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وزعتها الباحثة على عينة مكونة من (162) مرشداً ومرشدة من مرشدي محافظة اللاذقية معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، وذلك خلال العام الدراسي (2023-2024). أدخلت النتائج إلى برنامج (SPSS)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، ومن أهمها:

توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث (المرشدين النفسيين) على استبانة مواجهة التنمر الإلكتروني ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية، الأمر الذي يؤكد أنّ قدرات المرشد النفسي على مواجهة التنمر الإلكتروني تزداد بزيادة مستوى مهاراته الرقمية. قدم البحث في ظل النتائج التي توصل إليها العديد من المقترحات ومنها: صقل المهارات الرقمية للمرشدين النفسيين بما يمكنهم من تفعيل دورهم في مواجهة التنمر الإلكتروني.

الكمات المفتاحية: المرشد النفسي – المهارات الرقمية – التنمر الإلكتروني

[1] دكتوراه في تربية الطفل، مشرف إرشاد نفسي لدي مديرية التربية في اللاذقية، سورية.

The Relationship Between The Digital Skills of The Psychological Counselor and His Role In Confronting Cyberbullying Among Secondary School Students

[1] Dr. Nermen alhaddad

(Received: 5 June 2024, Accepted: 5 September 2024)

ABSTRACT:

The purpose of this study was to identify the relationship between the digital skills of the psychological counselor and his role in confronting Cyberbullying among secondary school students. For this purpose, the researcher prepared two reliable and validate questionnaires; One of them was to measure the role of the counselor in confronting cyberbullying, and the second one was to measure the level of digital skills. The sample consisted of (162) counselors from Lattakia Governorate, depending on the descriptive approach, during the academic year. (2023-2024) The researcher used SPSS to analyze the answers of the sample. The study showed many results, the most important of which are:

There is statistically significant correlation between the scores of the sample members(psychological counselors) on the questionnaire for confronting cyberbullying and their scores on the digital skills questionnaire. This means that the psychological counselor's abilities to confront cyberbullying increase by increasing the level of their digital skills. In light of this findings, the research presented many proposals, including: refining the digital skills of psychological counselors to enable them to activate their role in confronting cyberbullying.

Keywords: psychological Counsellor – digital skills – cyberbullying.

[1] PhD in Child Education, Psychological Counseling Supervisor at the Directorate of Education in Latakia, Syria.

مقدمة البحث:

يشهدُ العالم اليوم تحولاً واسعاً وسريعاً من ناحية الاعتماد على التطبيقات التكنولوجية؛ إذ أصبح اقتناء منتجات الثورة الرقمية وتوظيفها دليلاً تستشهد به المؤسسات والشركات على جودة خدماتها المقدمة للعملاء، وبالتأكيد فإنّ المؤسسات التعليمية ليست بمنأى عما يجري من تحول رقمي؛ بل على العكس عملت جاهدة للإفادة من التحول الرقمي، ولكن كما حملت معها التطبيقات التكنولوجيا العديد من المزايا، حملت معها أيضاً ظواهر سلبية عديدة مثل الإدمان على الإنترنت أو الإساءة الإلكترونية أو التنمر الإلكتروني.

يشير التنمر الإلكتروني بأبسط صوره إلى التعليقات السلبية والصور المسيئة المنشورة عبر مواقع الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بحق شخص ما أو جهة معينة، هذا ولاحظ العديل(2022) أنّ هناك ارتفاع في مستوى التنمر الإلكتروني. (ص.520)، ويرى القادر وأحمد(2022) أنّ "التنمر الإلكتروني انتشر مؤخراً بشكل مقلق" (ص.518)، وترى الباحثة أنّ السبب في زيادة انتشار التنمر الإلكتروني هو سهولة استخدام الجيل الثاني للويب، هذا وتتعدد الأدوات والتطبيقات التكنولوجية التي يمكن عن طريقها تنفيذ التنمر الإلكتروني مثل صفحات الفيسبوك أو حسابات (X) أو اليوتيوب أو المدونات الإلكترونية أو المواقع الإلكترونية أو البريد الإلكتروني أو غرف الدردشة أو الألعاب الجماعية أو حتى كل هذه الأدوات مجتمعة.

يعدُّ التنمر الإلكتروني من السلوكيات العدوانية التي عادة ما تنتشر بين الأقران من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة (مصطفى وآخرون، 2019، ص.51)، والتنمر يشير في طياته إلى التكرار أي أنّ المتنمر يؤذي الضحية بشكل متكرر ومقصود، ولذلك ترى الروقي(2022) أنّ التنمر سلوك عدواني يتمُّ بصفة متكررة. (ص.113). كما ينتج التنمر بشكله التقليدي من عدم توازن القوة بين المتنمر والضحية، وفي هذا السياق تشير شوخة(2019) إلى أنّ التنمر بشكل عام هو "شكل من أشكال الاستقواء على الآخرين حيث يكون المتنمر أقوى من الضحية".(شوخة،2019، ص.3)، أما في حالة التنمر الإلكتروني فإنّ عدم توازن القوة يأتي من استغلال المتنمر لقوة التكنولوجيا وخصائصها التي تسمح للمتنمر بالتخفي ونشر السلوك بسرعة كبيرة. (مصطفى وآخرون، 2019، ص.51).

وبالنسبة للآثار التي يُخلّفها التنمر الإلكتروني، فإنّ الباحثين رصدوا آثاراً عديدةً منها الشعور بالضغط والقلق والإزعاج وعدم القدرة على التركيز في أثناء التعلم نتيجة الإزعاج المستمر، ويشير إلى ذلك (Paollini,2018) حيث يقول" "إنّ للتنمر الإلكتروني تداعيات عديدة على المراهقين مثل انخفاض الأداء الأكاديمي، وضعف المهارات الاجتماعية، وانخفاض القيمة الذاتية، والعزلة، والشعور بالوحدة".(p.1)، وخلصت نتائج دراسة (زيادة،2022) إلى أنّ التنمر الإلكتروني يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.(ص.989)، ويرى المصلوخي(2023) أنّ التنمر الإلكتروني يؤثر في شخصية المراهقين وصحتهم النفسية.(ص.118)، كما لاحظ العديل(2022) أنّ التنمر الإلكتروني له "مخاطر على شخصية الطلاب وصحتهم الجسمية وتوافقهم النفسي".(ص.521)، ويشير (ليونك وتشو) إلى إمكانية معاناة المراهقين الذي يتعرضون للتنمر الإلكتروني من مرض نفسي شديد.(Leung&Chiu,2023,p.789)

وبناء على ما تقدم يلاحظ أنّ التنمر الإلكتروني يعدُّ من الظواهر النفسية والاجتماعية التي تستدعي تدخل المرشد النفسي للحد من هذه الظاهرة وتقليل نسبة انتشارها بين الطلاب؛ فالإرشاد المدرسي يمثل حلاً وقائياً وعلاجياً واعداً للتصدي لظاهرة التنمر في المدارس كونه يعمل على معالجة مشكلات الطلبة المختلفة من خلال التعرف على العوامل السياقية المحيطة بهم ووضع الحلول والاستراتيجيات المناسبة. (العنزي،2022، ص.160)، وضمن هذا التوجه ترى (Elbedour, et al.,2020) أنّه يمكن للأخصائيين النفسيين والمرشدين في المدارس أن يعملوا على منع التنمر الإلكتروني عن طريق برامج الوقاية والتدخل ووضع سياسات فعالة من أجل سلامة الطلاب والمجتمع المدرسي.

وبعبارة أخرى يعوّل الكثير من المفكرين التربويين على دور المرشدين النفسيين في حل مشكلة التنمر الإلكتروني أو على الأقل العمل على مواجهتها وتقليل نسبة انتشارها، مع ذلك فإنّ الحل بالنسبة للمرشدين النفسيين ليس بهذه البساطة؛ فهناك عوامل عديدة تؤثر في دور المرشد وخاصة إذا كان الموضوع يرتبط بظاهرة جديدة مثل التنمر الإلكتروني؛ إذ ترى الباحثة أنّ مستوى المهارات الرقمية للمرشد النفسي يمكن أن يكون لها دور في مواجهة ظاهرة حديثة مثل التنمر الإلكتروني، وعليه فإنّ البحث الحالي يحاول دراسة العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في حل مشكلات التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين أنفسهم.

مشكلة البحث:

يعدّ التنمر الإلكتروني إحدى الظواهر السلبية الحديثة نسبياً في الوسط المدرسي وغير المدرسي على حدٍّ سواء، وساعد على ظهور هذه الظاهرة انتشار استخدام التطبيقات الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي التي توفر للمتنمر بيئة خصبة لممارسة التنمر الإلكتروني، هذا وأكد باحثون كثر على انتشار التنمر الإلكتروني بشكل كبير؛ وفي هذا السياق يرى تشن(Chen,2018) أنّ التنمر الإلكتروني يمثل مشكلة خطيرة بين طلاب المرحلة الثانوية في هونغ كونغ، وتحتاج إلى اهتمام فوري، وفي مراجعة نقدية لأكثر من(107) دراسة علمية حول التنمر الإلكتروني، أظهرت نتائج دراسة (البراشدية،2020) ارتفاع معدلات انتشار التنمر الإلكتروني لدى الأطفال والمراهقين عالمياً، كما خلصت دراسة (المصلوخي،2023) إلى أنّ التنمر الإلكتروني منتشر بشكل كبير بين المراهقين في المملكة العربية السعودية، وللتأكد من هذه الظاهرة محلياً أجرت الباحثة مقابلة مقننة مع (50) طالباً وطالبةً من طلاب المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية، فأشارت النتائج إلى أنّ (40%) من الطلبة قد تعرضوا للتعليقات المسيئة عبر الإنترنت وهي أحد أشكال التنمر الإلكتروني؛ وبناء على ما تقدم يمكن ملاحظة أن التنمر الإلكتروني في انتشار مستمر وزيادة مطردة، **وهنا تكمن مشكلة البحث**، وبما أنّ التنمر هو بطبيعته سلوك عدواني يترك آثاراً واضحة على الصحة النفسية للضحية، فإنّه من الواجب التصدي لهذه الظاهرة من قبل المرشدين النفسيين ويؤكد ذلك خلف(2023) حيث يرى أنّ "التنمر الإلكتروني مشكلة مستمرة وتحتاج لأن يتم تناولها بآليات الحلول المستمدة من تدريبات المرشدين المهنية".(ص.575)، على اعتبار أنّ المرشد النفسي شخص مؤهل خبير يمتلك الاسس العلمية والحس الإرشادي بقصد تحقيق التوافق والصحة النفسية لدى الطلاب، لكن رغم ذلك فإنّ المهارات الرقمية للمرشد يمكن أن تلعب دوراً في مواجهته للتنمر الإلكتروني، ولذلك يحاول البحث الحالي دراسة العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي، ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك كون طلبة المرحلة الثانوية هم في فترة المراهقة، وعليه فإنّ التوجيه والإرشاد يعد حاجة ضرورية حتى لا يصبح سلوك التنمر سلوك ممتداً في مراحل النمو اللاحقة، وفي ضوء ما تقدم، فإنّ الباحثة حددت مشكلة البحث من خلال التساؤل الآتي: **ما العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية؟**

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من كونه:

– قد يحفز المرشدين النفسيين على تتبع ظاهرة التنمر الإلكتروني بين طلاب المدارس واتخاذ التدابير والإجراءات الوقائية لها.

– قد يشجع متخذي القرارات التربوية في المؤسسات التربوية على تهيئة السبل والأجواء الملائمة لعمل المرشد النفسي في أثناء مواجهته للتنمر الإلكتروني.

– قد يلفت نظر المعلمين والإدارة المدرسية إلى الأساليب التي يمكن بوساطتها التعامل مع ظاهرة التنمر الإلكتروني بين الطلاب.

– قد يفتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تسلط الضوء دور المرشد النفسي في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى مختلف المراحل الدراسية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

– قياس دور المرشد النفسي في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية.

– تعرف مستوى المهارات الرقمية للمرشدين النفسيين في محافظة اللاذقية.

– تعرف العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية.

متغيرات البحث: توجد متغيرات مستقلة وأخرى تابعة:

- **المتغير المستقل:** الجنس: ذكور – إناث.
- **المتغيرات التابعة:** دور المرشد في مواجهة التنمر، المهارات الرقمية للمرشد النفسي.

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع المرشدين النفسيين العاملين في مدارس محافظة اللاذقية الرسمية الحكومية ويبلغ عدد هؤلاء في العام الدراسي (2023 – 2024) حسب دائرة الإحصاء في مديرية تربية اللاذقية (1200) مرشداً نفسياً، ويقوم بالوظيفة ذاتها (545) مرشداً اجتماعياً، وعليه يكون العدد الكلي للمرشدين الذين يقومون بوظيفة المرشد النفسي (1745) مرشداً. لقد سحبت الباحثة من هذا المجتمع عينة قوامها (162) مرشداً نفسياً بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول الآتي يوضح توزع عينة البحث حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (1): توزع عينة المرشدين النفسيين حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	48	%29.6
إناث	114	%70.4
المجموع	162	%100

منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في إجراء البحث الحالي نظراً لتناسبه مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه، والذي سعت الباحثة من خلاله إلى وصف العلاقة بين التنمر الإلكتروني والمهارات الرقمية للمرشد النفسي كما هي في الواقع؛ هذا ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، وهذا ما قامت به الباحثة في البحث الحالي. (المحمودي،2019، ص.46)

أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1– ما دور المرشدين النفسيين في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية؟

2– ما مستوى المهارات الرقمية للمرشدين النفسيين في محافظة اللاذقية؟

فرضيات البحث: اعتمد مستوى الدلالة (0.05) لاختبار فرضيات البحث:

– **الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة التنمر الإلكتروني ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية.

– **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (أفراد عينة البحث) على استبانة التنمر الإلكتروني، واستبانة المهارات الرقمية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

حدود البحث: أجري البحث الحالي ضمن الحدود الآتية:

– **الحدود الزمانية:** العام الدراسي (2023 – 2024)

– **الحدود المكانية:** المدارس الرسمية الحكومية في محافظة اللاذقية

– **الحدود البشرية:** المرشدون النفسيون في محافظة اللاذقية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

التنمر الإلكتروني (Cyberbullying): تعرّف منظمة الأمم المتحدة للطفولة [اليونسيف] التنمر الإلكتروني بأنّه التنمّر باستخدام التقنيات الرقمية، ويمكن أن يحدث على وسائل التواصل الاجتماعي، ومنصات التراسل، ومنصات الألعاب الإلكترونية، والهواتف الخلوية، (اليونسيف،2020). ويعرف التنمر الإلكتروني أيضاً بأنّه سلوك متكرر يهدف إلى تخويف الأشخاص المستهدفين أو إغضابهم أو التشهير بهم، كما يعرف التنمر الإلكتروني بأنّه إجراء يتم تنفيذه بشكل متكرر لضحايا غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم، ويتم تنفيذ هذا الإجراء من قبل مجموعة أو فرد باستخدام الوسائط الإلكترونية. (Putra&Ramli,2022,p.98)

المرشد النفسي (Psychological Counsellor): هو القائم بأعمال الإرشاد بالمدرسة ذو تخصص عالي في التوجيه والإرشاد النفسي يستطيع التعامل مع الحالات النفسية للطلاب بكل سرية وإتقان. (عسيري،2022، ص.1542)

وتعرّف الباحثة المرشد النفسي إجرائياً بأنّه الشخص المؤهل أكاديمياً للتعامل مع القضايا النفسية، والحاصل على إجازة فما فوق في اختصاص علم النفس أو الإرشاد النفسي، والمعين في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية.

دور المرشد النفسي في مواجهة التنمر الإلكتروني تعرفه الباحثة إجرائياً بأنّه: المهام والواجبات والإجراءات والأساليب الإرشادية التي يفترض أنّ يقوم بها المرشد النفسي في المدارس للحد من التنمر الإلكتروني وتقليل آثاره ومعالجتها، ويستدل على هذا الدور في البحث الحالي عن طريق الدرجة التي يحصل عليها المرشد على استبانة التنمر الإلكتروني.

المهارات الرقمية (Digital Skills): مجموعة من المهارات التي تعطي للفرد القدرة على الاستخدام الاستراتيجي للمعلومات عن طريق تقنية المعلومات (برغوث،2022، ص.6). وتعرف الباحثة المهارات الرقمية إجرائياً بأنّها قدرة المرشد النفسي على استخدام تطبيقات الحاسوب والإنترنت عبر الأجهزة الثابتة والمحمولة في مجال عمله، ويستدل على هذه المهارة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المرشد على استبانة المهارات الرقمية المعدة في البحث الحالي.

دراسات سابقة:

دراسة تشن(Chen,2018) – الصين:

عنوان الدراسة: التنمر عبر الإنترنت بين طلاب المدارس الثانوية في هونغ كونغ

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة انتشار التنمر عبر الإنترنت بين طلاب المرحلة الثانوية في مدارس هونك كونغ

عينة الدراسة ومنهجها وأدواتها: وزعت الباحثة استبياناً على عينة مكونة من (1855) طالباً من المدارس الثانوية معتمداً في ذلك على المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتاج عديدة؛ ومن أهمها: أشارت الإجابات إلى أن (30.9%) تعرضوا لنوع واحد على الأقل من التنمر عبر الإنترنت خلال الأشهر الثلاثة الماضية. كانت الشتائم والإهانات والإذلال أكثر أنواع التنمر عبر الإنترنت شيوعًا؛ أبلغ الذكور عن معدلات أعلى من التنمر والإيذاء مقارنة بالإناث.

دراسة (غنيم وأبو البصل،2020) – الأردن :

عنوان الدراسة: درجة استخدام المرشدين التربويين لتكنولوجيا الحاسوب في العمل الإرشادي من وجهة نظرهم

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام المرشدين التربويين لتكنولوجيا الحاسوب في العمل الإرشادي من وجهة نظرهم

عينة الدراسة ومنهجها وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (60) مرشداً ومرشدة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات

نتـائج الدراسـة: توصـلت الدراسـة إلـى نتـاج عديـدة؛ ومـن أهمهـا: يسـتخدم المرشـدون تكنولوجيـا الحاسـوب فـي العمـل الإرشـادي بدرجـة متوسـطة، كمـا توصـلت الدراسـة إلـى عـدم وجـود فـرق بـين اسـتخدام المرشـدين لتكنولوجيـا الحاسوب في العمل تعزا لمتغير الجنس.

دراسة سللرز وتشينامورينديCilliers&Chinyamurindi,2020) – جنوب أفريقيا:

عنـوان الدراسـة: تصـورات الطلبـة المعلمـين للتنمـر عبـر الإنترنـت فـي المـدارس الابتدائيـة والثانويـة فـي مقاطعـة كيب الشرقية في جنوب أفريقيا

أهـداف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى تحديـد نسـبة انتشـار التنمـر الإلكترونيـة بـين الطلبـة/المعلمين وتحديـد مـدى وعيهم اتجاه التنمر الإلكتروني.

عينـة الدراسـة ومنهجهـا وأدواتهـا: اعتمـد الباحثـان علـى المـنهج الوصـفي فـي إجـراء البحـث، واسـتخدمت الاسـتبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (150) طالباً معلماً ممن سجلوا في كلية التربية.

نتـائج الدراسـة: أشـار معظـم الطـلاب المعلمـين (92.0%) إلـى أن التنمـر الإلكترونـي يعـد مشـكلة خطيـرة تحتـاج إلـى معالجـة. أفـاد مـا يقـرب مـن نصـف الطـلاب المعلمـين (45.4%) أنهـم وقعـوا ضـحايا للتنمـر الإلكترونـي فـي الماضـي. أشـارت النتـائج أيضـاً إلـى أنّ الطـلاب المعلمـين لـديهم وعـي بالسـلامة علـى الإنترنـت ويهتمـون بتعلـيم المتعلمـين كيفيـة اسـتخدام الإنترنـت بـوعي. وأشـار **ثلـث** الطـلاب المعلمـين إلـى أن هـذه القضـية تـم تناولهـا أثنـاء تدريبهم في الجامعة.

دراسة فيشر وآخرون(Fischer, et al.,2020) – ألمانيا:

عنوان الدراسة: التنمر التقليدي والإلكتروني بين الأطفال والمراهقين في ألمانيا

أهـداف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى تعـرّف انتشـار التنمـر التقليـدي والإلكترونـي بـين الأطفـال والمـراهقين فـي ألمانيا

عينـة الدراسـة ومنهجهـا وأدواتهـا: تكونـت عينـة الدراسـة مـن (4347) طالبـاً فـي عـام (2018). حللـت الدراسـة بيانات دورة العام الدراسي (2018/2017).

نتـائج الدراسـة: خلصـت الدراسـة إلـى النتـائج الآتيـة: يمـارس الـذكور التنمـر علـى الآخـرين أكثـر مـن الإنـاث، ويمـارس الطـلاب الـذين أعمـارهم (15) سـنة التنمـر أكثـر مـن الطـلاب الـذين تتـراوح أعمـارهم بـين (11–13) سـنة. وحـالات التنمـر التقليـدي أكثـر مـن حـالات التنمـر الإلكترونـي. تسـلط الدراسـة الضـوء علـى الحاجـة إلـى بـرامج وإجراءات وقائية لمنع ومكافحة التنمر في جميع المدارس والفئات العمرية.

دراسة (العنزي،2021) – السعودية:

عنـوان الدراسـة: دور الإرشـاد المدرسـي فـي الحـد مـن سـلوك التنمـر بـين طـلاب المرحلـة المتوسـطة مـن وجهـة نظـر المعلمين

أهـداف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى تعـرف دور الإرشـاد المدرسـي فـي الحـد مـن سـلوك التنمـر بـين طـلاب المرحلـة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين

عينـة الدراسـة ومنهجهـا وأدواتهـا: تكونـت عينـة الدراسـة مـن (65) معلمـاً ومعلمـة مـن معلمـي الروضـة، واعتمـدت الدراسـة المـنهج الوصـفي، واسـتخدمت الاسـتبانة لجمـع البيانـات مـن العينـة. توصـلت الدراسـة إلـى نتـائج عديـدة مـن أهمها: جاء تقييم المعلمين لدور الإرشاد المدرسي في مواجهة التنمر المدرسي بدرجة عالية.

نتائج الدراسة: جاء تقييم المعلمين لدور الإرشاد المدرسي في مواجهة التنمر المدرسي بدرجة عالية.

دراسة الروقي (2022) – الأردن

عنـــوان الدراســـة: الـدور التربـوي للمعلـم فـي الحـد مـن أسـاليب التنمـر الإلكترونـي لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة بمحافظة شقراء في ظل جائحة كورونا (كوفيد- 19)

أهـداف الدراســة: هـدفت الدراسـة إلـى تعـرف الـدور التربـوي للمعلـم فـي الحـد مـن أسـاليب التنمـر الإلكترونـي لـدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء من وجهة نظر الطلاب

عينـــة الدراســـة ومنهجهـــا وأدواتهـــا: اعتمـدت الدراسـة علـى المـنهج الوصـفي، واسـتخدمت الاسـتبانة لجمـع البيانـات من عينة مكونة من (334) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية.

نتـــائج الدراســـة: توصـلت الدراسـة إلـى نتـاج عديـدة؛ ومـن أهمهـا: يقـوم معلـم المرحلـة الثانويـة بـدروه فـي الحـد مـن التنمر بدرجة متوسطة.

دراسة فاطمة وصديقي (Fatima& Siddiqui,2022) – الهند.

عنـــوان الدراســـة: دراسـة التنمـر علـى وسـائل التواصـل الاجتمـاعي بـين طـلاب المرحلـة الثانويـة مـع الإشـارة إلـى الجنس ونوع المدرسة

أهـــداف الدراســـة: هـدفت الدراسـة إلـى تعـرف نسـبة انتشـار التنمـر الإلكترونـي لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي ضوء متغيرات الجنس ونوع المدرسة (عامة – خاصة).

عينـــة الدراســـة ومنهجهـــا وأدواتهـــا: اعتمـد البـاحثون علـى الاسـتبانة كـأداة لجمـع البيانـات مـن العينـة المكونـة مـن (305) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية

نتـــائج الدراســـة: توصـلت الدراسـة إلـى أنّ (17.049%) واجهـوا تنمـرًا مرتفعًـا، و(70.16%) عـانوا مـن تنمـر متوسـط، و(12.62%) واجهـوا تنمـرًا منخفضًـا، كمـا أظهـرت النتـائج أنّ الـذكور أكثـر تعـرض للتنمـر عبـر وسـائل التواصـل الاجتمـاعي مـن الإنـاث، كمـا أنّ طـلاب المـدارس الخاصـة أكثـر تعرضـاً للتنمـر مـن طـلاب المـدارس الحكومية.

دراسة الهوسلي والعنيزي (Alhothali&Enezi,2023) – السعودية:

عنوان الدراسة: دور التعليم الرقمي في الحد من مخاطر التنمر الإلكتروني بين طالبات المدارس الثانوية

أهـداف الدراســة: هـدفت الدراسـة المنشـورة باللغـة الإنكليزيـة إلـى تحديـد دور التعلـيم الرقمـي فـي تحسـين مهـارات طالبات المرحلة الثانوية في القدرة على مواجهة التنمر الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات أنفسهن

عينـــة الدراســـة ومنهجهـــا وأدواتهـــا: أُسـتخدم المـنهج الوصـفي، كمـا اسـتخدمت الاسـتبانة لجمـع البيانـات، وتكونـت العينة من (390) طالبةً من طلاب المرحلة الثانوية في الرياض

نتـائج الدراســة: جـاء تقيـيم الطالبـات لواقـع التعلـيم الرقمـي بدرجـة **متوسـطة**، بينمـا جـاء تقيـيمهم لـدور التعلـيم الرقمـي فـي مواجهـة التنمـر الإلكترونـي بدرجـة **عاليـة**، حيـث أكـدت النتـائج أن معظـم المشـاركين فـي البحـث يـدركون أهميـة التعليم الرقمي في حمايتهم من الاستغلال والابتزاز والجرائم الإلكترونية.

دراسة (الرفاعي والدراوشه،2023) – الأردن:

عنـــوان الدراســـة: دور معلمـي المرحلـة الأساسـية فـي لـواء بنـي عبيـد فـي الحـد مـن ظـاهرة التنمـر الالكترونـي لـدى الطلبة

أهـداف الدراســة: هـدفت الدراسـة إلـى تحديـد دور معلمـي المرحلـة الاساسـية فـي لـواء بنـي عبيـد فـي الحـد مـن ظـاهرة التنمر الالكتروني لدى الطلبة.

عينـــة الدراســـة ومنهجهـــا وأدواتهـــا: اعتمـدت الدراسـة علـى المـنهج الوصـفي، واسـتخدمت الاسـتبانة، ووزعتهـا علـى عينة مكونة من (59) مديراً ومديرة

نتـائج الدراسـة: أظهـرت النتـائج أنّ دور معلمـي المرحلـة الاساسـية فـي لـواء بنـي عبيـد فـي الحـد مـن ظـاهرة التنمـر الالكترونـي لـدى الطلبـة قـد جـاء بدرجـة متوسـطة. ولـم تظهـر النتـائج فروقـاً دالـة إحصـائية بـين متوسـطات أفـراد عينة البحث تعزا إلى متغير الجنس وسنوات الخبرة في التعليم والمؤهل العلمي.

دراسة (خلف،2023) – العراق:

عنـوان الدراسـة: أسـلوب الإرشـاد الانتقـائي فـي الحـد مـن ظـاهرة التنمـر الإلكترونـي لـدى طلبـة الثانويـة مـن وجهـة نظر المرشدين التربويين في محافظة ميسا

أهـداف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى تعـرف مسـتوى انتشـار التنمـر الإلكترونـي بـين طـلاب المرحلـة الثانويـة حسـب متغيـر الجـنس، كمـا هـدفت الدراسـة إلـى دراسـة فاعليـة اسـلوب الإرشـاد الانتقـائي فـي الحـد مـن ظـاهرة التنمـر الإلكتروني

عينـة الدراسـة ومنهجهـا وأدواتهـا: تكونـت عينـة الدراسـة مـن (180) طالبـاً مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة ثـم قسـم العينـة إلـى مجمـوعتين (ضـابطة وتجريبيـة) ثـمّ أعـدت الباحثـة برنامجـاً مكونـاً مـن (8) جلسـات إرشـادية قائمـاً علـى أسلوب الإرشاد الانتقائي، وطبقه على أفراد المجموعة التجريبية.

نتـائج الدراسـة: يمـارس طـلاب المرحلـة الثانويـة التنمـر الإلكترونـي بدرجـة متوسـطة، ويمـارس الـذكور التنمـر الإلكترونـي أكثـر مـن الإنـاث، كمـا أشـارت النتـائج إلـى فاعليـة أسـلوب الإرشـاد الانتقـائي فـي خفـض السـلوك التنمري لدى طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة (صليحة،2023) –الجزائر:

عنوان الدراسة: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة التنمر المدرسي.

أهـداف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى تحديـد دور مستشـار التوجيـه والإرشـاد المدرسـي والمهنـي فـي مواجهـة التنمـر المدرسي

عينـة الدراسـة ومنهجهـا وأدواتهـا: اعتمـدت الدراسـة المـنهج الوصـفي واسـتخدمت الاسـتبانة كـأداة لجمـع البيانـات. تكونت عينة الدراسة من (50) مرشداً.

نتـائج الدراسـة: يقـوم مستشـار التوجيـه والإرشـاد بـأدوار عديـدة حيـث أشـار (72%) مـن المرشـدين إلـى أنّهـم يـزودون الأسـاتذة بتعليمـات وإرشـادات تسـاعدهم علـى التعامـل مـع المتنمـرين داخـل الصـف، كمـا أنّ (90%) مـن المرشـدين يسـتدعون أوليـاء المتنمـرين، و(40%) أشـار إلـى أنهـم لا ينظمـون دورات إرشـادية للأوليـاء فيمـا يتعلـق بموضوع التنمر.

دراسة (بو عناني وسلطاني، 2023) في الجزائر

عنوان الدراسة: الإرشاد المدرسي ودوره في الحد من سلوك التنمر السيبراني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

أهـداف الدراسـة: هـدفت الدراسـة إلـى دور الإرشـاد المدرسـي فـي الحـد مـن التنمـر الإلكترونـي لـدى تلاميـذ مرحلـة التعليم المتوسط.

عينـة الدراسـة ومنهجهـا وأدواتهـا: تكونـت عينـة الدراسـة مـن (100) تلميـذاً وتلميـذة مـن مرحلـة التعلـيم المتوسـط. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات.

نتـائج الدراسـة: يقـوم المرشـد النفسـي بـدوره فـي الحـد مـن التنمـر الإلكترونـي بدرجـة (عاليـة) بشـكل عـام، كمـا أظهرت النتائج أنّ المرشد يقوم بدور متوسط في مناقشة التلميذ المتنمر بأسباب التنمر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أنّ البحث الحالي يتفق معها من ناحية تناول موضوع التنمر الإلكتروني؛ ولكن في الوقت نفسه يختلف عن الدراسات السابقة من وجوه عديدة؛ فهو يختلف عن دراسات (تشن،2018 ؛ سللرز و تشينامورينديي، 2020، دراسة فيشر وآخرون، 2020؛ فاطمة وصديقي، 2022) في كون هذه الدراسات تناولت نسب انتشار التنمر الإلكتروني وهذا لم يكن من أهداف البحث الحالي؛ يختلف البحث الحالي أيضاً عن دراستا(صليحة،2023؛ بو عناني وسلطاني، 2023) في كون هاتين الدراستين تناولتا دور المرشد في مواجهة التنمر المدرسي والتنمر الإلكتروني لدى طلاب مرحلة التعليم المتوسط بينما البحث الحالي تناول دور المرشد في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. ركزت دراسة خلف أسلوب إرشادي واحد للحد من التنمر الإلكتروني وهو الأسلوب الانتقائي بينما البحث الحالي درس دور المرشد في استخدام أساليب عديدة. تناولت دراسة عناني والبصل دراجة استخدام المرشدين لتكنولوجيا الحاسوب بينما البحث الحالي درس المهارات الرقمية وعلاقتها بدور المرشد، وبشكل عام يمكن القول إنّ الدراسات السابقة قدمت للباحث فوائد عديدة استبعاد الأهداف المدروسة مما جنب الباحثة التكرار، كما أنّ الدراسات ساعدت الباحثة في إعداد أدوات البحث، واعتماد منهج سليم مناسب لطبيعة البحث وأهدافه.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم التنمر الإلكتروني: لقد حظيت قضية التنمر الإلكتروني باهتمام كبير من قبل الباحثين والمعلمين والأخصائيين النفسيين وذلك لما لها من آثار واضحة في شخصية الطالب وأدائه العلمي والتربوي؛ تلك الآثار التي لا تنتهي بانتهاء سلوك التنمر إنما قد تلاحق الطالب إلى مراحل متقدمة من حياته فتسبب له اضطرابات سلوكية ومعرفية وتحصيلاً متدنياً، ومن السلوكيات التي يتخذها هذا النوع من التنمر إرسال بريد إلكتروني إلى الضحية يتضمن تهديدات وملاحظات جنسية وأوصاف تحقيرية ونشر تصريحات كاذبة.(Olasanmi, et al.,2020,p.352)، وللأسف فإنّ الطبيعة الإلكترونية لهذا التنمر زادت من انتشاره بشكل كبير، ففي استطلاع لليونسيف في (30) دولة حول العالم، ذكر واحد من كل ثلاثة شباب أنهم وقعوا ضحية للتنمر الإلكتروني، وذكر واحد من كل خمسة شباب أنهم تركوا المدرسة بسبب التنمر الإلكتروني (Unicef,2019) هذا ويعرف الزامل(Alzamil,2021) التنمر الإلكتروني بأنّه "استخدام التكنولوجيا لمضايقة شخص آخر أو تهديده أو إحراجه أو استهدافه." (P.136).

أشكال التنمر الإلكتروني: توجد أشكال عديدة للتنمر الإلكتروني مثل:

– **المضايقات الإلكترونية:** إرسال رسائل متكررة مسيئة إلى الضحية.

– **انتحال الشخصية:** يستهدف المتنمر أشخاص محددين على شبكة الإنترنت من خلال جعل نفسه يبدو مثلهم؛ والصيغة الأكثر شيوعا من انتحال الشخصية يتضمن إنشاء حسابات أو ملفات تعريف مزيفة لمضايقة الضحايا.

– **التصيد الإلكتروني:** يشير التصيد إلى السلوكيات التي تنطوي على **إثارة الاستجابة عمدًا** عن طريق نشر التصريحات والمشاركات والصور التحريضية.

– **الإقصاء الإلكتروني:** هو استبعاد أفراد محددين عمدًا من المجموعات عبر الإنترنت وعزلهم عمداً أو عدم الإشارة إليهم في صورة معينة أو حدث ما. (Feinberg,& Robey,2009,p.2)

– **الرسائل الجنسية:** هي فعل يرسل بموجبه الجناة صورًا أو رسائل أو نصوصًا جنسية صريحة عبر الهواتف المحمولة أو تطبيقات المراسلة الفورية أو وسائل التواصل الاجتماعي إلى الضحايا، دون موافقتهم.

– **العنصرية السيبرانية:** هي استخدام التعليقات العنصرية والتمييزية ضد مجتمع معين باستخدام المنشورات والصور والرسائل النصية والمدونات وما إلى ذلك.

– **الخداع الإلكتروني:** يقضي المتنمر عادةً بعض الوقت في محاولة كسب ثقة الضحية من أجل الحصول على معلومات شخصية أو خاصة أو حميمة أو محرجة أو حساسة ثمّ مشاركة المعلومات المذكورة عبر الإنترنت ليتمكن الجمهور من مشاهدتها.(Nazir&Thabassum,2021,p.483)

المرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني:

يعدّ المرشد النفسي عنصراً مهماً في بيئة العمل المدرسية وذلك على اعتبار أنّ المرشد يسهم في حل العديد من مشكلات الطلاب التي تظهر في هذه البيئة، وذلك من خلال مساعدة الأفراد في فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية ومساعدتهم في تحديد أهداف واضحة، وتشجيعهم على اتخاذ القرار المناسب؛ فالمرشد هو شخص مؤهل ذو كفاءة علمية، يساعد في الحصول على حل للمشكلات التي تواجه الفرد باعتباره هو المسؤول الأول عن تنفيذ عملية الإرشاد والتوجيه والمتابعة لضمان نجاح العملية الارشادية (زايد،2019، ص.32)، ومن هذا المنطلق يجد العديد من الباحثين أنّ المرشد النفسي يمكن أن يؤدي دوراً مهماً في التقليل من آثار التنمر الإلكتروني.

مناهج المرشد النفسي واستراتيجياته في مواجهة التنمر الإلكتروني: يتوجب على المرشد النفسي أن يواجه التنمر الإلكتروني بمنهجين مختلفين هما المنهج الوقائي والمنهج التدخلي؛ يشير المنهج الوقائي إلى اتخاذ احتياطات معينة ضد مخاطر التعرض للتنمر، ويشير المنهج التدخلي مجموعة الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في لحظة التعرض للتنمر الإلكتروني أو بعدها (Altundag&Ayas,2020, p.111)، وتشمل هذه الاستراتيجيات:

استراتيجية التكيف الإلكتروني: استخدام الإنترنت لوقف التنمر الإلكتروني النشط، ومنع التنمر الإلكتروني في المستقبل مثل: تقييد الوصول إلى حسابات الطلاب الإلكترونية، حظر المتنمر الإلكتروني والإبلاغ عنه، واستخدام تقنيات الحماية الإلكترونية مثل برامج مكافحة الفيروسات وتطبيقات الخصوصية.

استراتيجية التكيف غير الإلكتروني: الابتعاد عن استخدام الإنترنت كأن يضع الشخص أجهزته في حالة عدم الاتصال بالإنترنت، ويلجأ إلى التحدث عن تجربته مع التنمر لأحد أفراد العائلة أو الأصدقاء أو اللجوء للمرشد النفسي وهي استراتجية فرعية تسمى (استراتيجية دعم البالغين)، كما قد يلجأ ضحية التنمر إلى إعادة صياغة أفكاره حول التنمر، والتركيز على نقاط القوة الشخصية أو التغاضي عن تصرفات المتنمر.

استراتيجية التكيف الجوهري: يعتمد هذا النوع من التكيف على رغبة الضحية في البقاء وعدم الاستسلام للمشاعر السلبية التي يخلفها التنمر معتمداً في ذلك على وعيه الذاتي وحبه لنفسه وقوته النفسية.(Andrysiak, et al.,2022,p.246)

وفي ظل استخدام المناهج والاستراتيجيات السابقة، فإنّ المرشد النفسي يجب أن يرشد الطلاب إلى اتباع الإجراءات الآتية للحد من التنمر الإلكتروني ومواجهته:

– لا ينبغي لضحايا التنمر الإلكتروني أن ينتقموا، لأن هذا قد يحدث الترويج لمزيد من المضايقات المكثفة من المتنمرين

– تجاهل الاتصالات والمراسلات المسيئة أو حظرها والتبليغ عنها.

– طباعة نسخة من المواد التي يرسلها المتنمر ونشرها وإرسالها إلى والدي المتنمر.

– تقليل عدد الأشخاص الآخرين الذين يمكنهم الوصول إلى موقع البريد الإلكتروني للضحية.

– تقديم شكوى إلى الموقع الإلكتروني أو شركة الهاتف الخليوي.

– طلب المساعدة من الأخصائي النفسي بالمدرسة. (Feinberg,& Robey,2009,p.2)

وتقترح اليونسيف الأساليب الآتية لمواجهة التنمر سواء كان ذلك بالنسبة للمتنمر أو بالنسبة لضحية التنمر، وهذه الأساليب:

– أسلوب العقاب المباشر: كالتوبيخ اللفظي للمتنمر أو سحب الامتيازات منه والاجتماع بأولياء الأمور.

– أسلوب المصالحة: وذلك من خلال جمع الضحية مع المتنمر.

– أسلوب الوساطة: جمع الضحية مع المتنمر بحضور وسيط يكون عادة معلم أو طالب متميز.

– أسلوب مجموعة الدعم: يستخدم في حالة وجود مجموعة متنمرين ضد ضحية واحدة حيث تعقد مقابلات فردية مع الضحية ومقابلات مع مجموعة المتنمرين، ثم يجتمع الكل في مجموعة واحدة مع عدد من زملاء الضحية الذين يدعمونه.
– أسلوب الاهتمام المشترك: يوحي المشرف للمتنمر أنه يهتم بكل ما يعانيه من آثار التنمر من خلال مشاركة معلوماته وسرد معاناته أمام زملائه في الصف محاولاً استعطاف المتنمر. (اليونسيف،2018، ص ص.44–45)

وترى الباحثة أنّ المناهج والاستراتيجيات والأساليب المذكورة سابقاً هي في الحقيقة تعكس آليات فعالة للوقاية من التنمر الإلكتروني ومعالجته والتخفيف من آثاره السلبية، مع ذلك ينبغي أن يؤخذ في الحسبان البيئة المدرسية التي تلعب أحياناً دوراً قد يقيد المرشد في أثناء أدائه لمهامه؛ فمثلاً يعاني المرشد من عدم تخصيص حصة درسية يمكن من خلالها أن يوجه الطلاب ويرشدهم لمواجهة القضايا والمشكلات الحديثة والشائعة.

المهارات الرقمية:

تحظى المهارات الرقمية بمكانة مهمة في العملية التعليمية – التعلمية، إذ لا غنى عنها اليوم بالنسبة لأي معلم، وذلك كون الكثير من متطلبات التدريس تقوم على هذه المهارات بدءاً من طباعة الأسئلة وانتهاء بالفصول الافتراضية. ومن هنا فإنّ امتلاك المعلم للمهارات الرقمية يعزز قدراته على التعليم في الوقت الحاضر وفي المستقبل بصورة فعالة. هذا تعرف المهارات الرقمية بأنّها مجموعة من المعارف والمهارات التكنولوجية التي يمتلكها المعلمون والتي تمكنهم من أداء عملهم بمستوى معين من الإتقان والدقة مستعينين بالأدوات والأجهزة والوسائل. (شاكر،2023، ص.94)

مستويات المهارات الرقمية: تتكون المهارات الرقمية من ثلاث مستويات أساسية وهي:

المهارات الأساسية: هي المستوى الدنى في المهارات الرقمية في إطار المجتمع والتي تعتبر مهارات لأداء مهام أساسية مثل استخدام الحاسوب والأجهزة الذكية واللوحية وإدارة الملفات والبرامج مثل برامج (Office) والبحث عبر الإنترنت واستخدام البريد الإلكتروني.

المهارات المتوسطة: هي أكثر المهارات التي تقدم فوائد وفرص عمل أكثر من المهارات الأساسية مثل النشر المكتبي الرقمي والتصميم البياني والتسويق الرقمي وتصميم صفحة ويب.

المهارات المتقدمة: هو المستوى الذي يعمل فيه المتخصصون في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل إدارة الشبكات تصميم البرامج الحاسوبية واستخدام وتصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي. (برغوث،2022،ص.12)

خصائص المهارات الرقمية: تتميز المهارات الرقمية بخصائص عديدة منها:

– السرعة والدقة في التفاعلات والاستجابات
– القابلية للتنقل والسعة الهائلة للمعلومات.
المرونة والعالمية واتساع نطاق التوظيف في المجال التعليمي. (الشهراني،2022، ص.445)

وترى الباحثة أنّ هناك خصائص أخرى للمهارات الرقمية مثل الإتاحة وإمكانية استخدامها من قبل الجميع وهي بذلك تحقق معياراً مهماً وهو الإنصاف والشمولية بمعنى أنّ هذه المهارات لم تعد حكراً على أحد بل على العكس من ذلك، فقد أسهمت السهولة في استخدام التطبيقات البرمجية إلى زيادة انتشارها واستخدامها من قبل الجميع، ومن هنا فإنّه يتوجب على التربويين بشكل عام والمرشدين النفسيين بشكل خاص التسلح بهذه المهارات من أجل استخدامها في التعليم من جهة، ومواجهة التحديات التي تفرضها التطبيقات ذاتها من جهة أخرى.

إعداد أدوات البحث:

أعدّت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف البحث الحالي وهما استبانة التنمر الإلكتروني من أجل دراسة دور المرشد في مواجهة التنمر، واستبانة ثانية لقياس مستوى المهارات الرقمية للمرشد النفسي. تكونت كل استبانة في صورتها الأولى من(20) بنداً ويوجد لكل بند ثلاثة خيارات للإجابة هي موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق. هذا واتبعت الباحثة في إعداد هذه الاستبانة الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاستبانة: حددت الباحثة الهدف من كل أداة حيث هدفت استبانة التنمر الإلكتروني إلى تحديد دور المرشد في مواجهة التنمر الإلكتروني، بينما هدفت استبانة المهارات الرقمية إلى تحديد مستوى المهارات الرقمية للمرشد النفسي.

الرجوع إلى الأدب التربوي والنفسي: عادت الباحثة إلى العديد من الدراسات والمقالات العلمية المرتبطة بالتنمر الإلكتروني ودور المرشد النفسي والمهارات الرقمية وذلك بقصد الاطلاع على الخلفية النظرية للمواضيع المدروسة من جهة، والإفادة من أدوات هذه الدراسات من جهة أخرى، ومن الدراسات المرتبطة بالتنمر والتنمر الإلكتروني (اليونسيف،2018؛ الرفاعي ودراوشه،2022؛ زياد، 2022) ومن الدراسات المرتبطة بالمهارات الرقمية (الشهراني،2022؛ برغوث، 2022؛ شاكر،2023)، ومن الدراسات المرتبطة بدور المرشد (صليحة،2023؛ عسيري،2022؛ بوعناني وعبد القادر،2023).

كتابة بنود الاستبانة: كتب الباحثة بنود استبانة التنمر وبنود استبانة المهارات الرقمية، وراعت الباحثة في أثناء كتابة البنود: القابلية للملاحظة والقياس – الوضوح اللغوي ومناسبته للفئة العمرية المستهدفة – الابتعاد عن العبارات التي تقبل التأويل، تجنب استخدام العبارات المركبة التي تتضمن أكثر من فعل، تجنب استخدام العبارات المنفية، هذا وعملت الباحثة على وضع بنود أكثر من المطلوب تحسباً لإمكانية الحذف في أثناء التحكيم والتحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

التحقق من صلاحية أدوات البحث: تحققت الباحثة من صلاحية أدوات البحث، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتجريبها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشداً ومرشدة أيضاً، ثم حسبت الباحثة الصدق والثبات.

صدق أدوات البحث:

صدق المحكمين: عرضت الباحثة الاستبانتين على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس في العديد من الجامعات السورية وذلك بقصد التأكد من أنّ كل استبانة تقيس فعلاً ما أعدّت لقياسه. لقد جاءت ردود السادة المحكمين إيجابية حيث أكدوا أنّ كل استبانة تقيس فعلاً ما أعدّت لقياسه، لكن مع ذلك سجلوا ملاحظات مهمة ومنها : تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود بحيث تبدأ البنود بالفعل أو المصدر، تصحيح بعض الأخطاء المطبعية والنحوية – حذف البنود التي وجدوها غير مناسبة، ونتيجة لذلك حذفت الباحثة بندين من استبانة التنمر الإلكتروني وهما (استخدام الوسائل السمعية البصرية لتوضيح أشكال التنمر الإلكتروني، أرشد ضحية التنمر إلى التصرف بثقة)، وأربعة بنود من استبانة المهارات الرقمية، ومنها (أمتلك القدرة على تحميل الملفات الإلكترونية إلى المواقع الإلكترونية، استخدم برنامج (Access) لإنشاء قواع بيانات خاصة بالطلاب) كما عدّلت الباحثة الأدوات بما يتوافق مع ملاحظات المحكمين.

الصدق التمييزي: تحققت الباحثة من الصدق التمييزي وذلك من خلال تقسيم العينة الاستطلاعية إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعة تملك درجات مرتفعة من السمة المقاسة، ومجموعة تملك درجات منخفضة من السمة نفسها وذلك على كل استبانة، مع تحييد مجموعة الوسط، واعتمدت الباحثة في إجراء المقارنة على اختبار (مان وتني U)، هذا وتعدّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعتين مؤشّراً على صدق الأداة. (عباس وآخرون،2007، ص.265).

الجدول رقم (2) : نتائج الصدق التمييزي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	ولكوكسن (W)	Z	Sig
التنمر الإلكتروني	المجموعة الدنيا	10	21.60	5.50	55.00	0.000	55	−3.78	0.000
	المجموعة العليا	10	47.70	15.50	155.00				
المهارات الرقمية	المجموعة الدنيا	10	21.90	5.50	55.00	0.000	55	3.78 −	0.000
	المجموعة العليا	10	43.0	15.50	155.00				

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة مستوى الدّلالة الحقيقيّة (Sig) أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترضة (0.05) في كل من الاستبانتين، مما يؤكد وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين درجات المجموعة الدّنيا ودرجات المجموعة العليا، الأمر الذّي يؤكّد صدق أدوات البحث الحالي وقدرتها على التّمييز بين الأفراد الذّين يمتلكون درجات عالية من السمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السمة المقاسة.

ثبات أدوات البحث:

الثبات بطريقة الإعادة: طبقت الباحثة أدوت البحث على عينة مؤلفة من (30) مرشداً ومرشدة ثمّ وبعد (15) يوماً طبق الأدوات ذاتها على العينة ذاتها، ثمّ حسبت معامل الارتباط بين درجات المرشدين في التطبيقين باستخدام برنامج (SPSS)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (3): معامل الثبات بالإعادة لأدوات البحث

الأداة	العدد	r
التنمر الإلكتروني	30	0.84
المهارات الرقمية	10	0.80

يلاحظ من الجدول (3) أنّ معامل الارتباط قد بلغ (0.84) في استبانة التنمر الإلكتروني، و(r=0.80) في استبانة المهارات الرقمية، مما يؤكد ثبات أدوات البحث.

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ : استخدمت الباحثة برنامج (SPSS)، وحسبت معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وأشارت النتائج إلى أنّ معامل ثبات استبانة التنمر الإلكتروني قد بلغ (0.87)، ومعامل ثبات استبانة المهارات الرقمية قد بلغ (0.90)؛ وحسب المعايير المعتمدة في القياس والتقويم التربوي، فإنّ هذه المعاملات تشير إلى ثبات عالي لكل من الأداتين .(عبد الهادي، 2001، ص.388).

تصحيح أدوات البحث: يوجد لكل بند في الاستبانة ثلاثة خيارات للإجابة هي (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) وتتراوح الدرجة على كل بند من الدرجة (1) للخيار (غير موفق) إلى الدرجة (3) للخيار موافق، هذا وقامت الباحثة بتقييم إجابات أفراد العينة على كل بند من خلال حساب المدى وقياس طول الفئة، وذلك على النحو الآتي:

3-1 = 2 ؛ 2 ÷ 3 = 0.66 وهو طول الفئة، وعليه يكون تقييم الإجابة على كل بند على النحو الآتي:

الجدول رقم (4): معايير الحكم على دور المرشد النفسي ومستوى المهارات الرقمية للمرشد النفسي

الأداة	1 -1.66	1.67 – 2.32	2.33 – 3
تقييم دور المرشد	ضعيف	متوسط	عالي
تقييم مستوى المهارة الرقمية	ضعيف	متوسط	عالي

الوصف النهائي لأدوات البحث: تكونت استبانة التنمر الإلكتروني من (18) بنداً، ولكل بند ثلاثة خيارات للإجابة هي (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) تتراوح الدرجة على كل بند من (1-3)؛ أي أنّ الدرجة العظمى للاستبانة هي (54) والدرجة الدنيا هي (18). أما استبانة المهارات الرقمية، فقد تكونت في صورتها النهائية من (16) بنداً ولكل بند ثلاثة خيارات للإجابة هي (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) تتراوح الدرجة على كل بند من (1-3)؛ أي أنّ الدرجة العظمى للاستبانة هي (48)، والدرجة الدنيا لهذه الاستبانة هي (16) درجة.

تطبيق أدوات البحث: طبقت الباحثة أدوات البحث على عينة من المرشدين النفسيين في محافظة اللاذقية وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2023 – 2024)، هذا وأدخلت نتائج الإجابة إلى برنامج (SPSS)، وتم تحليلها والإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته.

نتائج البحث:

السؤال الأول: ما دور المرشدين النفسيين في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية؟

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود استبانة دور المرشد النفسي في مواجهة التنمر الإلكتروني، وتم تقييم المتوسطات حسب ما هو وارد في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): نتائج إجابات المرشدين النفسيين عن بنود استبانة دور المرشد في مواجهة التنمر الإلكتروني

الرقم	البنود	م	ع	الوزن النسبي	تقييم الدور
1	أستخدم أسلوب المحاضرة لتوعية الطلاب بأشكال التنمر الإلكتروني.	2.40	0.75	80.04	عالي
2	أستخدم أسلوب التمثيل النفسي المسرحي للتوعية بآثار التنمر الإلكتروني.	1.54	0.56	51.44	ضعيف
3	أرشد الطلاب إلى استخدام التطبيقات التي تكشف الملاحقة الإلكترونية	1.51	0.59	50.41	ضعيف
4	أزود المعلمين بأفكار تساعدهم على موجهة التنمر داخل الصف.	2.09	0.78	69.75	متوسط
5	أجري حواراً فردياً مع المتنمر لبحث دوافع سلوكه.	1.90	0.61	63.17	متوسط
6	أجتمع مع ضحية التنمر بشكل فردي للتخفيف من آثار التنمر.	1.90	0.61	63.17	متوسط
7	أعتمد أسلوب التوسط بين المتنمر والضحية لحل مشاكل التنمر.	1.82	0.60	60.70	متوسط
8	أعد برامج إرشادية علاجية لبعض حالات التنمر.	1.59	0.55	52.88	ضعيف
9	أستعطف المتنمر بالأثر الذي تركه على الضحيّة.	2.28	0.72	76.13	متوسط
10	أسحب الامتيازات من المتنمر.	2.44	0.61	81.48	عالي
11	أبلغ ولي أمر المتنمر بسلوكه.	2.51	0.62	83.54	عالي
12	أبلغ المتنمر بأنّ سلوكه لن يمر دون محاسبة.	2.44	0.63	81.48	عالي
13	أستخدم أسلوب مجموعة الدعم مع الضحية لمواجهة التنمر الإلكتروني.	2.27	0.65	75.72	متوسط
14	أرشد ضحية التنمر إلى التصرف بهدوء	2.51	0.59	83.54	عالي
15	أشجع ضحية التنمر على طلب المساعدة لمواجهة المتنمر.	2.44	0.63	81.48	عالي
16	أشجع الضحية على عدم الرد في حال التعرض للتنمر(أسلوب الانطفاء).	2.22	0.73	73.87	متوسط
17	أطلب من الضحية وضع حلول واقتراحات لمعالجة الموقف.	2.33	0.61	77.78	عالي
18	أشجع الضحية على صرف انتباه المتنمر عن موضوع التنمر.	2.10	0.66	70.16	متوسط
	المتوسط الكلي	**38.30**	**5.23**	**70.92**	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات المرشدين النفسيين عن استبانة مواجهة التنمر تتراوح بين (1.51 – 2.44)، وحسب معايير الحكم على بنود الاستبانة، فإنّ هذه القيم تشير إلى أنّ المرشدين النفسيين يمارسون دورهم في مواجهة التنمر بدرجة تتراوح بين **الضعيفة والعالية**. هذا ويلاحظ أنّ البندين (10&12) قد حصلا على المتوسط الحسابي نفسه وهو أعلى متوسط في الاستبانة(2.44) وبوزن نسبي قدره (81.44%) بينما حصل البند(3) على متوسط حسابي (1.51) بانحراف معياري (0.59) ووزن نسبي (51.44%) الأمر الذي يشير إلى أنّ المرشدين النفسيين يقومون بدور ضعيف في إرشاد الطلاب إلى البرامج التي تكشف الملاحقة الإلكترونية، وبشكل عام يلاحظ أنّ المتوسط الكلي لإجابات المرشدين النفسيين عن بنود الاستبانة قد بلغ (38.30) بانحراف معياري (5.23) ووزن نسبي (70.92%)؛ الأمر الذي يؤكد أنّ المرشدين النفسيين يمارسون دورهم في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بدرجة **متوسطة**.

السؤال الثاني: ما مستوى المهارات الرقمية للمرشدين النفسيين في محافظة اللاذقية؟

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود استبانة المهارات الرقمية، وتم تقييم المتوسطات حسب ما هو وارد في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): نتائج إجابات المرشدين النفسيين عن بنود استبانة المهارات الرقمية

الرقم	البنود	م	ع	الوزن النسبي	تقييم المستوى
1	استخدم برنامج (**Word**) في عملي اليومي في المدرسة.	2.49	0.70	83.13	عالي
2	استخدم برنامج (**Excel**) لتسجيل الطلاب الذين أقوم بإرشادهم.	1.68	0.59	55.97	متوسط
3	أمتلك القدرة على إنشاء عروض تقديمية.	1.79	0.56	59.67	متوسط
4	أمتلك مهارات تنظيم الملفات والمجلدات الإلكترونية.	2.15	0.71	71.81	متوسط
5	أستطيع توظيف محركات البحث للوصول إلى المعلومات المطلوبة.	2.22	0.51	74.07	متوسط
6	يمكنني إنشاء حسابات (إيميلات – صفحات) إلكترونية للطلاب.	1.92	0.63	63.99	متوسط
7	يمكنني إرسال الملفات الإلكترونية إلى طلابي.	2.51	0.63	83.54	عالي
8	أمتلك مهارة تصميم الصور الرقمية.	1.69	0.68	56.17	متوسط
9	أمتلك مهارة إعداد كلمات مرور قوية لحساباتهم.	1.82	0.60	60.70	متوسط
10	يمكنني تحديد برامج التجسس الإلكتروني.	1.67	0.69	55.56	ضعيفة
11	يمكن أن أكشف الحسابات الإلكترونية الوهمية.	1.65	0.67	54.94	ضعيف
12	يمكنني إجراء مكالمات مرئية مع طلابي.	1.91	0.55	63.79	متوسط
13	أمتلك مهارة إنشاء الصفوف الافتراضية.	1.81	0.82	60.29	متوسط
14	استشير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملي.	2.28	0.64	75.93	متوسط
15	يمكنني تصميم الاستبانات الإلكترونية بقصد إجراء الاستطلاعات.	1.64	0.70	54.53	ضعيف
16	أستطيع توظيف خدمات الحوسبة السحابية في عملي الإرشادي.	1.71	0.68	57.00	متوسط
	المتوسط الكلي	30.93	5.52	64.43	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات المرشدين النفسيين عن استبانة المهارات الرقمية تتراوح بين (2.51 – 1.64)، هذا ويلاحظ أنّ البند (15) قد حصل على أدنى متوسط حسابي في استبانة المهارات الرقمية(1.64) بانحراف معياري قدره (0.70) ووزن نسبي (54.53%)، وحسب معايير الحكم على بنود الاستبانة، فإنّ هذه القيم تشير إلى انّ مستوى مهارة المرشدين النفسيين في تصميم الاستبانات الإلكترونية قد جاء بدرجة (ضعيفة)، وفيما يتعلق بالبند (7) فقد حصل متوسط حسابي (2.51) بانحراف معياري (0.63) ووزن نسبي (83.54%)؛ وهذا يشير إلى أنّ مستوى

مهارة المرشدين النفسيين في إرسال الملفات الإلكترونية قد جاء بدرجة **(عالية)** حسب تقييم المرشدين أنفسهم، وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الكلي لإجابات المرشدين النفسيين عن بنود استبانة المهارات الرقمية (30.93) بانحراف معياري(5.52) ووزن نسبي (64.43%)؛ الأمر الذي يؤكد أنّ مستوى المهارات الرقمية للمرشدين النفسيين في محافظة اللاذقية قد جاء بدرجة **متوسطة.**

فرضيات البحث: تم اعتماد مستوى الدلالة (0.05) في اختبار فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة التنمر الإلكتروني ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية.

درست الباحثة العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة التنمر الإلكترونية ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية معتمداً في ذلك على البرنامج الإحصائي (SPSS)

الجدول رقم (7): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات درجات أفراد عينة البحث على استبانة التنمر الإلكتروني ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية

		المهارات الرقمية للمرشد
دور المرشد في مواجهة التنمر	معامل بيرسون	0.447
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	162

يلاحظ من الجدول (7) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.447) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (Sig=0.000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (0.05)؛ وهي علاقة ارتباطية موجبة وطردية، ويمكن القول أنّه كلما زاد مستوى المهارات الرقمية للمرشد النفسي، مارس دوره في مواجهة التنمر الإلكتروني بدرجة أكبر، والعكس صحيح؛ وتقبل الفرضية البديلة الآتية:

نتيجة الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث (المرشدين النفسيين) على استبانة التنمر الإلكتروني ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (أفراد عينة البحث) على استبانة مواجهة التنمر، واستبانة المهارات الرقمية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

حسبت الباحثة المتوسط الحسابي للذكور والمتوسط الحسابي للإناث على كل من استبانة مواجهة التنمر الإلكتروني، واستبانة المهارات الرقمية للمرشد النفسي، ثمّ قارنت الباحثة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على كل استبانة، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي درجات الذكور (=n) والإناث (=n) على أدوات البحث

الأداة	المتغير	الإحصاء الوصفي		اختبار (t-test) للعينات المستقلة				القرار
		المتوسط	الانحراف المعياري	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig	
دور المرشد	إناث	39.71	4.60	1.96	5.83	160	0.000	دالة
	ذكور	34.93	5.12					
المهارات الرقمية	إناث	30.71	5.54	1.96	0.75-	160	0.451	غير دالة
	ذكور	31.43	5.48					

يُلاحظ من الجدول (8) الآتي:

بالنسبة لدور المرشد النفسي في مواجهة التنمر الإلكتروني، فيلاحظ أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية (Sig=0.000) أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (0.05)، الأمر الذي يؤكد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدين الذكور، والمرشدات الإناث في مواجهة التنمر الإلكتروني، وهذا الفرق هو لصالح المرشدات الإناث.

أما بالنسبة للمهارات الرقمية للمرشد النفسي، فيلاحظ أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية (Sig=0.45) أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (0.05)، الأمر الذي يؤكد عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدين الذكور، والمرشدات الإناث في المهارات الرقمية، وبناء على ما سبق ترفض الفرضية الصفرية في جزء منها، وتقبل في الجزء الآخر، وتتخذ القرارات الآتية:

نتيجة الفرضية الثانية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين (أفراد عينة البحث) على استبانة مواجهة التنمر، تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، وهذه الفروق هي لصالح المرشدات الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين (أفراد عينة البحث) على استبانة المهارات الرقمية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

تفسير النتائج ومناقشتها:

تشير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي إلى أنّ المرشدين النفسيين في محافظة اللاذقية يبذلون جهوداً واضحة في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث بلغ الوزن النسبي لإجابات المرشدين النفسيين عن بنود استبانة التنمر الإلكتروني(70.92%)، الأمر الذي يشير إلى أنّ المرشدين النفسيين يقومون **بدور متوسط** في مواجهة التنمر الإلكتروني؛ وبالتأكيد فإنّ هذه النتيجة هي من وجهة نظر المرشدين أنفسهم؛ وفي التفاصيل توصل البحث الحالي إلى أنّ المرشدين النفسيين يقومون **بدور متوسط** في تزويد المعلمين بأفكار تساعدهم على مواجهة التنمر (الوزن النسبي=69.75%)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (صليحة،2023) التي وجدت أنّ مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر يقومون **بدور متوسط** في مواجهة التنمر، وتجسد هذا الدور في تزويد الأساتذة بتعليمات وإرشادات تساعدهم على التعامل مع المتنمرين داخل الصف بنسبة (72%)؛ كما تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (بو

عناني وسلطاني،2023) في الجزائر في كون كل منهما قد توصلتا إلى أنّ المرشدين يقومون بدور متوسط في مناقشة المتنمر بأسباب التنمر، ولو تم التركيز على فكرة **درجة الدور** في مواجهة التنمر بصرف النظر عمن يقوم به، فإنّ نتائج البحث الحالي تتفق مع نتائج دراسة(الروقي،2022) في الأردن التي وجدت أنّ معلم المرحلة الثانوية يقوم بدروه في الحد من التنمر بدرجة **متوسطة**، كما تتفق مع نتائج دراسة الرفاعي والرواشده (2023) التي خلصت أيضاً إلى أنّ معلمي المدارس يواجهون التنمر الإلكتروني بدرجة **متوسطة** في الأردن، وترى الباحثة أنّ السبب في كون دور المرشدين النفسيين في مواجهة التنمر الإلكتروني قد جاء **بدرجة متوسطة وليست عالية** إنما يرجع إلى مجموعة من العوامل وهي: العامل الأول هو طبيعة التنمر الإلكتروني ذاته التي يمكن للمتنمر من خلالها أن يتخفى بأسماء وحسابات وهمية تتيح له أن ينفذ هجماته بسهولة، والعامل الثاني هو حداثة ظاهرة التنمر الإلكتروني نسبياً مقارنة بمظاهر السلوك العدواني التقليدي، وعليه فإنّ معظم المرشدين يواجهون هذه الظاهرة بأساليب الإرشاد التقليدية، والعامل الثالث يكمن في الانتشار الكبير لظاهرة التنمر الإلكتروني وقلة المرشدين النفسيين في المدرسة الواحدة؛ الأمر الذي يضعف من دور المرشد في التعامل مع حالات التنمر الإلكتروني المتعددة.

توصلت الدراسة الحالية أيضاً إلى أنّ مستوى المهارات الرقمية للمرشدين النفسيين قد جاء بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (غنيم وأبو البصل، 2020) التي توصلت إلى أنّ المرشدين يستخدمون تكنولوجيا الحاسوب في العمل الإرشادي بدرجة متوسطة، وترى الباحثة أنّ السبب في ذلك هو التطور المتسارع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي يصعب معها مواكبة كل جديد في هذا المجال بمستوى عالٍ.

لقد أكدت نتائج البحث الحالي أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث (المرشدين النفسيين) على استبانة مواجهة التنمر الإلكتروني ودرجاتهم على استبانة المهارات الرقمية؛ الأمر الذي يعكس العلاقة بين مهارات المرشد الرقمية ودوره في مواجهة التنمر؛ أي كلما زادت مهارات المرشد الرقمية، زاد قدرة على مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Alhothali&Enezi,2023) التي أشارت إلى الدور المهم للتعليم الرقمي في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية، وترى الباحثة أنّ السبب في هذه العلاقة إنما يرجع إلى كون التعامل مع التنمر الإلكتروني يتطلب من المرشد مهارات رقمية عديد مثل: القدرة على تحديد البرامج التي تعمل في الهاتف كبرامج تجسس، مهارة تحديد البرامج التي يمكنها سحب الصور واختراق الحسابات، مهارة إنشاء كلمات مرور معقدة؛ وهناك برامج تطلب من المستخدم السماح لها بالوصول إلى الصور وهي في الواقع برامج تحاول سرقة معلومات المستخدم، مهارة تحديد الملفات التي تتخفى فيها فيروسات الفدية التي تشفر ملفات المستخدم وتبتزه في حال لم يرسل لهم الفدية المطلوبة؛ إنّ امتلاك المرشدين لهذه المهارات يسهم بشكل كبير في منع المتنمرين من اختراق الحسابات الإلكترونية، وبناء على ما تقدّم فإنّه من الطبيعي أن تزداد قدرة المرشد النفسي على مواجهة التنمر بالتزامن مع زيادة مستوى مهاراته الرقمية، وهنا تكون الباحثة قد أجاب عن سؤال البحث الرئيس الذي يمثل مشكلة البحث وهو: **ما العلاقة بين المهارات الرقمية للمرشد النفسي ودوره في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية؟**

وفيما يتعلق بالنتيجة التي توصل إليها البحث الحالي والمتعلقة بفكرة أنّ المرشدات الإناث يواجهن التنمر بدرجة أكبر من المرشدين الذكور، فإنّ الباحثة ترى أنّ السبب في ذلك يعود إلى طبيعة الإناث المسالمة المتناسبة مع طبيعة عملية الإرشاد التي تتطلب اللين والرفق؛ فالمرشدات يقمن بدورهن في عملية التوجيه والإرشاد بأسلوب رقيق خال من الغلظة التي عادة ما ترافق الذكور في طبيعتهم، وبناء على ذلك يعلم المسترشد مسبقاً أنّ المرشدة مهما بلغت حالة الغضب لديها فإنّها لن تصل لمرحلة الغضب عند المرشدين الذكور؛ الأمر الذي يسهل على المسترشد اللجوء إليها دون خوف أو خجل.

مقترحات البحث: يقترح البحث الحالي:

– ضرورة مواجهة التنمر الإلكتروني بأشكاله المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية نظراً للتأثيرات السلبية التي يخلفها على كل من المتنمر وضحية التنمر.

– إجراء دورات تدريبية للكادر الإداري والتعليمي في المدرسة على طرائق تنفيذ البرامج الإرشادية، والابتعاد عن إلقاء كامل عملية مواجهة التنمر على كاهل المرشد النفسي.

– صقل وتنمية المهارات الرقمية للمرشد النفسي وللمعلم وللمدير وذلك من أجل مواجهة الطابع الإلكتروني للتنمر وأساليبه بأدوات وتطبيقات تكنولوجية فاعلة.

– إعداد وتصميم برامج إرشادية استباقية مرنة قادرة على التعامل مع الحالات الطارئة للتنمر الإلكتروني وغيره من الحالات والظواهر التي تنتجها الثورة الرقمية.

– إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية حول العوامل المرتبطة بدور المرشد النفسي في مواجهة التنمر الإلكتروني ولدى مختلف المراحل الدراسية.

المراجع العربية:

1. أحمد، فلاح؛ القادر، بن سعيد.(2022). واقع التنمر الإلكتروني في المؤسسات التربوية من وجهة نظر تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*،7 ، 517 – 531
2. البراشدية، حفيظة (2020). عوامل التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدى الأطفال والمراهقين: مراجعة للدراسات السابقة. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا*.1(6)، 1 – 14. https://doi.org/10.5339/jist.2020.6
3. برغوث، سناء.(2022). درجة امتلاك معلمي تربية الزرقاء لأولى على مهارات التعليم الرقمي. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (12)، 1–54
4. بو عناني، مصطفاي؛ عبد القادر، سلطاني.(2023). الإرشاد المدرسي ودوره في الحد من سلوك التنمر السيبراني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، (7)، 565–588
5. خلف، علي.(2023). أسلوب الإرشاد الانتقائي في الحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلبة الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة ميسا. *مجلة الجامعة العراقية*. (60)، 573 – 584
6. الرفاعي، ريم؛ دراوشه، نجوى.(2022). دور معلمي المرحلة الأساسية في لواء بني عبيد في الحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين. *المجلة التربوية الأردنية*، 7 (2)، 145 – 171
7. الروقي، عبد المجيد.(2022).الدور التربوي للمعلم في الحد من أساليب التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء في ظل جائحة كورونا (كوفيد– 19). *مجلة رسالة الخليج العربي – دراسات وبحوث*،42(164)، 107 – 137
8. زايد، أمينة. (2019). *سمات شخصية المرشد النفسي التربوي دراسة ميدانية بمركز التوجيه المدرسي والمهني بسكرة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
9. زيادة، أحمد. (2022). *التنمر الإلكتروني وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 36(5)، 975 – 992
10. شاكر، يحيى. (2023). درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء التحول الرقمي. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10(72)، 91 – 118

11. الشهراني، منيرة.(2022). درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، *المجلة العربية للتربية النوعية*،6(22)، 438 – 470

12. شوخة، شروق(2019). *درجة التنمر لدى الطلبة من وجية نظر المعلمين والمدراء والمرشدين في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية واستراتيجياتهم في التعامل مع المتنمرين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القدس المفتوحة.

13. صليحة، هني. (2023). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة التنمر المدرسي دراسة ميدانية بمركز التوجيه والرشاد المهني بولية تيارت. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة ابن خلدون تيارات.

14. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (الطبعة الأولى). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15. عبد الهادي، نبيل.(2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر.

16. العديل، عبد الله. (2022). دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار التنمر الإلكتروني كما يدركها طلاب جامعة الباحة. *مجلة كلية التربية*، *3*(196)، 519 – 553

17. عسيري، يحيى. (2022). دور المرشد الطلابي في مواجهة التنمر. *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*، (117)، 1537 – 1552

18. العنزي، عبد العزيز. (2021). دور الإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر بين طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9 (1)، 155- 172

19. غنيم، خولة؛ أبو البصل، نغم. (2020). درجة استخدام المرشدين التربويين لتكنولوجيا الحاسوب في العمل الإرشادي من وجهة نظرهم. *مجلة التربية – جامعة الأزهر*، (8)، 35-70

20. المحمودي، محمد سرحان. (2019). *مناهج البحث العلمي*، (ط3). دار الكتب.

21. مصطفى، محمد؛ موسى، مصطفى؛ الشعراوي، صالح. (2019). التنمر الالكتروني لدى طلاب جامعة الملك خالد (دراسة سيكومترية/ اكلينيكية). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *8*(28)،43 -82

22. المصلوخي، مضحى.(2023). تأثير التنمر الإلكتروني على إحساس المراهقين بالوحدة النفسية، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*،(19)، 115 – 133.

23. منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (2018). دليل الوقاية من التنمر في المدارس. الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي.

24. منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (2020). التنمر الإلكتروني: ما هو وكيف يمكن إيقافه. مسترجع من الإنترنت على الرابط: https://www.unicef.org/jordan/ar/

1. Alhothali, H. M., & Enezi, M. O. (2023). The Role of Digital Education in Reducing the Risk of Cyberbullying Among Female Secondary School Students From their point of view in Riyadh-Saudi Arabia. *Information Sciences Letters- An International Journal*, (7),28101 – 2817.

2. Altundag, Y., & Ayas, T. (2020). Effectiveness Of The Whole School-Based Program For Equipping High School Counselors With Strategies Of Coping With Cyberbullying And Cyberbullying Awareness. *Education and Science*, 45(201), 109-123

3. Alzamil, A. A. (2021). A Proposed Counseling Program To Confronting Cyberbullying Among High School Students. *Journal of Educational and Social Research*, *11*(1), 136-136

4. Andrysiak, C. J. L., Mani, P. S., Pomrenke, M., Ukasoanya, G. U., & Mizock, L. (2022). The Changing World of Bullying: Student Strategies for Cyberbullying Intervention. *Journal of Prevention and Health Promotion*, *3*(2), 246-257. https://doi.org/10.1177/26320770211064330

5. Chen, J. K. (2018). Cyberbullying among secondary school students in Hong Kong. *The Hong Kong Journal of Social Work*, *52*(01n02), 49-62.

6. Cilliers, L., & Chinyamurindi, W. (2020). Perceptions of cyber bullying in primary and secondary schools among student teachers in the Eastern Cape Province of South Africa. The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, 86(4), e12131.

7. Elbedour, S. Alqahtani,S.; Rihan,I.;. Bawalsah,J.; Ammah,B.;Turner,J.(2020). Cyberbullying: Roles Of School Psychologists And School Counselors In Addressing A Pervasive Social Justice Issue. *Children and Youth Services Review*,109, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104720

8. Fatima, T. & Siddiqui, M.(2022). A Study of Bullying on Social Media among Senior Secondary School Students With Reference to Gender and Type of School. *International Journal of Social Science And Human Research,* *5*(2), 418 – 425. DOI: 10.47191/ijsshr/v5-i2-06

9. Feinberg, T., & Robey, N. (2009). Cyberbullying: Intervention and prevention strategies. *National Association of School Psychologists*, *38*(4), 22-24.

10. Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K., & Bilz, L. (2020). Traditional Bullying And Cyberbullying Among Children And Adolescents In Germany – Cross-Sectional Results Of The 2017/18 Hbsc Study And Trends. *Journal of health monitoring*, *5*(3), 53–68. https://doi.org/10.25646/6902

11. Leung, A. N. M., & Chiu, M. M. (2023). Adolescents' Cyber-Defending for Cyberbullying: A Socio-Emotional, Beliefs, and Past Experience Model. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 26(10), 789-797. https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0032.

12. Nazir T. & Thabassum L. (2021). Cyberbullying: Definition, Types, Effects, Related Factors and Precautions to Be Taken During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Indian Psychology*, 9(4), 480-491. DOI:10.25215/0904.047

13. Olasanmi, O. O., Agbaje, Y. T., & Adeyemi, M. O. (2020). Prevalence and prevention strategies of cyberbullying among Nigerian students. *Open Journal of Applied Sciences*, *10*(6), 351-363.

14. Paolini, A. (2018). Cyberbullying: Role Of The School Counselor In Mitigating The Silent Killer Epidemic. *International Journal of Educational Technology*, 5(1), 1-8

15. Putra, F., & Ramli, M. (2022). cognitive behavior counseling to help victims of Cyberbullying: systematic review. *konselor,* *11*(3), 98-103. doi:https://doi.org/10.24036/02022113119753-0-00

16. UNICEF(2019). *Unicef Poll: More Than A Third Of Young People In 30 Countries Report Being A Victim Of Online Bullying*. https://www.unicef.org/press-releases/

درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي (SEL) من وجهة نظر الموجهين التربويين

د. مايزه عزيز رسوق** د. علي مؤيد محمد*

(الإيداع: 15 تموز 2024، القبول: 10 آيلول 2024)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين، وتعرف الفروق بينهم في درجة التطبيق من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة والمنطقة الجغرافية، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحثان استبانة، وقاما بتطبيقها على عينة مكونة من جميع الموجهين التربويين في مدينة دمشق وريفها ، البالغ عددهم(64)موجهاً، وأظهرت النتائج انخفاض درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي، وعدم وجود فروق بين متوسطات إجابات الموجهين تبعاً لمتغيري (الجنس/ سنوات الخبرة)، ووجود فرق تبعاً لمتغير (المنطقة الجغرافية) لصالح موجهي مدينة دمشق.

الكلمات المفتاحية: المعلمين– مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي– الموجهين التربويين.

* دكتوراه في أصول التربية – مدرس– قسم تربية الطفل– كلية التربية – جامعة حماة.

**دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس – مدرس– قسم تربية الطفل– كلية التربية – جامعة حماة.

The degree of teachers' application of social emotional learning skills (SEL) from the perspective of educational supervisors.

Dr. Ali Moayad Mohamed* **Mayza Aziz Rassouq****

(Received: 15 July 2024, Accepted: 10 September 2024)

Abstract:

The study aimed to reveal the degree of teachers' application of social emotional learning skills from the perspective of educational supervisors, and to identify the differences between them in the degree of application from the perspective of educational supervisors according to the variables of gender, years of experience and geographical area. To achieve the objectives of the research, the researchers prepared a questionnaire and applied it to a sample consisting of all educational supervisors in the city of Damascus and its countryside, numbering (64) supervisors. The results showed a low degree of teachers' application of social emotional learning skills, and the absence of differences between the averages of supervisors' answers according to the variables (gender/years of experience), and the presence of differences according to the variable (geographic area) in favor of supervisors in the city of Damascus.

Keywords: Teachers - Social emotional learning skills - Educational supervisors.

***PhD in Fundamentals of Education – Lecturer – Department of Child Education – Faculty of Education – University of Hama.**

****PhD in Curriculum and Teaching Methods – Lecturer – Department of Child Education – Faculty of Education – University of Hama .**

المقدمة:

نعيش اليوم في عالم دائم التنوع والاختلاف، فالتغير الدائم هو صفة العصر الحالي، ويعد الصف الدراسي المكان الأول الذي غالباً ما يتعرض فيه المتعلمين لأول مرة لأشخاص ينتمون إلى خلفيات متنوعة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً بالإضافة إلى المهارات والقدرات التي تميز كل شخص عن آخر، ولمراعاة هذه الاختلافات ولوضع جميع المتعلمين على قدم المساواة في تحقيق النجاح وُجد التعلم الوجداني الاجتماعي، والذي يساعدهم على فهم عواطفهم وأفكارهم بشكل أفضل وتطوير مهاراتهم الاجتماعية وبالتالي الدخول إلى المجتمع بقوة وثقة، ويُعتبر التعلم الوجداني الاجتماعي أحد الجوانب الحيوية في عملية التعليم والتربية، حيث يركز على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تساهم في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الأفراد، ويتجاوز هذا النوع من التعلم مجرد تحقيق المعرفة الأكاديمية؛ فهو يسعى إلى بناء شخصية متكاملة قادرة على التعامل مع التحديات الحياتية بشكل فعّال، في عالم سريع التغير ومع تعقيدات الحياة اليومية، بات من الضروري تزويد المتعلمين بالقدرة على فهم مشاعرهم وإدارتها، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويعكس التعلم الوجداني الاجتماعي أهمية العلاقات الإنسانية وكيفية بناءها، حيث يشمل القدرة على التعاطف وفهم وجهات نظر الآخرين، مما يعزز التضامن والتعاون بين الأفراد.

يتضمن التعلم الوجداني الاجتماعي أيضاً تطوير مهارات اتخاذ القرارات المسؤولة، فالمتعلمين الذين يمتلكون هذه المهارات يكونون أكثر قدرة على تقييم المواقف واتخاذ خيارات تعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم، لذا، فإن هذا النوع من التعلم لا يقتصر على البيئة المدرسية فقط، بل يتعداها ليشمل الحياة اليومية والمجتمع ككل.

وقد بدأ في السنوات الأخيرة الاهتمام بهذا النوع من التعلم في العديد من الدول العربية، حيث أقرت وزارة التربية السورية بضرورة التعلم الوجداني الاجتماعي وعملت على مشروع تدريسه كمادة أساسية في التعليم الأساسي والثانوي، وكان من ركائز المنهاج الوجداني الاجتماعي تعلم لتعرف وتعلم لتكون(التعلم لبناء الشخصية)، وتعلم لتعيش مع الآخرين، وتعلم لتعمل (الدخول لسوق العمل)(وزارة التربية،2022، 3).

في النهاية، يمثل التعلم الوجداني الاجتماعي ركيزة أساسية في بناء مستقبل أفضل، حيث يسهم في إعداد متعلمين قادرين على مواجهة تحديات الحياة بفعالية، ويعزز من قيم التسامح والاحترام المتبادل في المجتمع.

1–مشكلة البحث:

أجرت دول عديدة تجارب في مجال التعلم الوجداني الاجتماعي ومنها التجربة الدانماركية حيث يتعين على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة اجتياز برنامج إلزامي يدعى «خطوة بخطوة–Step by Step»، ويعمل على استيعاب الأطفال للأحاسيس المختلفة لديهم وعند الآخرين وفهمها، من أجل تعلم التعاطف والمشاركة واستقراء مشاعر الآخرين، واحترامها وعدم الحكم عليها، وليس هذا البرنامج الوحيد، ففي برنامج «CAT–kit» يتعلم الطلاب كيفية تحسين وعيهم العاطفي، والتعبير عن خبراتهم وأفكارهم، وتنمية حس التعاطف لديهم، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يلتحق أكثر من مليون طالب بمدارس تتبع أنظمة التعلم الوجداني الاجتماعي فيُطلب منهم إدارة المدرسة، وقد تجد أحدهم يعلق إعلاناً، أو يقوم باستدعاء حافلات المدرسة، أو يسقي زهور الحديقة، حيث إن الطلاب يتناوبون على المهام الإدارية بالمدرسة، وذلك وفق برنامج "القائد بداخلي" ويتعلم خلاله الطلاب كيفية إقامة علاقات صحية، ويتعرفون إلى احتياجاتهم وتقاطعها مع الآخرين.

وفي التجربة السورية الحديثة أصدرت وزارة التربية مناهج دراسية للتعلم الوجداني العاطفي للمرحلة الأساسية (من الصف السابع إلى الصف التاسع) وللمرحلة الثانوية، وركزت هذه المناهج على نقل المعارف لتطبيقات عملية حياتية، وتعزيز الثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي مع المحيط، وربط التعليم بسوق العمل، وهذا فرض على المعلمين تحديات كبيرة لتحقيق مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي وأهدافه في الحصة الدرسية، وقد أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عينة من المعلمين(14) معلم ومعلمة حول أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق التعلم الوجداني الاجتماعي فكانت النتيجة أن(59

%) يرون أن ضغط البرنامج الدراسي بالمواد وضرورة الالتزام بالخطة الدراسية من أهم المعوقات، كما يرى(63%) من المعلمين أن التعلم الوجداني الاجتماعي يمكن أن يدمج في جميع المواد والحصص دون الحاجة لجعله كتاباً منفرداً، و(67%) يرون أن الوزارة لم تقم بالتدريب والإيضاح الكامل للمنهاج الوجداني الاجتماعي في جميع المدارس والمحافظات، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية هذا النوع من التعلم ومنها دراسة عبود(2024) في الجمهورية العربية السورية حول دور مناهج التعليم الوجداني الاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي في تنمية المهارات الحياتية، جمال الدين (2020) والتي أكدت أهمية التعلم الوجداني الاجتماعي لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة، ونتيجة لتبني التعلم الوجداني الاجتماعي في الكثير من الدول ولما أثبتته نتائج الدراسة الاستطلاعية وما أكدته الدراسات السابقة، قام الباحثان بهذا البحث والذي تتحدد مشكلته في السؤال الآتي:

ما درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

2-أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

1-2- أهمية تطبيق مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي بما ينعكس على حياة الطلاب المستقبلية، وهذا ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات والتي أكدت الحاجة الملحة لهذا النوع من التعلم ولاسيما في عصرنا الحالي.

2-2- حداثة موضوع التعلم الوجداني الاجتماعي وذلك كونه قيد التنفيذ في المدارس السورية منذ فترة وجيزة، وعلى حد علم الباحثين لا يوجد دراسة محلية تناولت موضوع مهارات هذا النوع من التعلم.

3-2- قد تلفت نتائج هذا البحث اهتمام المعلمين بشكل خاص والمجتمع بشكل عام للعمل على تنمية مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي عند المتعلمين في المدارس والمنازل.

3-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1-3- الكشف عن درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي عند الطلاب من وجهة نظر الموجهين التربويين.

2-3- تعرّف الفروق بين متوسطات درجات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات (الجنس / سنوات الخبرة / المنطقة الجغرافية) في درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي.

4-سؤال البحث:

ما درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي عند النسبة (70%) فأكثر من درجة توافرها العظمى من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

5-فرضيات البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة تطبيق المعلمين التعلم الوجداني الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة تطبيق المعلمين التعلم الوجداني الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة تطبيق المعلمين التعلم الوجداني الاجتماعي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

6- متغيرات البحث:

1-10- المتغيرات المستقلة في البحث الحالي هي:

- الجنس: ذكر / انثى.
- سنوات الخبرة كموجه: من 1 إلى أقل من10 سنوات - 10 سنوات وأكثر.
- المنطقة الجغرافية: محافظة دمشق / محافظة ريف دمشق.

2-10- المتغير التابع: درجات إجابات الموجهين التربويين.

7- حدود البحث:

-الحدود الزمنية: قام الباحثان بتطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023-2024).

-الحدود المكانية: طبق البحث في محافظتي دمشق وريفها.

-الحدود البشرية: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع الموجهين التربويين في مديريتي تربية دمشق وريفها.

- الحدود الموضوعية: درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني وتعرف الفروق بين متوسطات درجات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والمنطقة الجغرافية.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **المعلمين:** وهم جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظتي دمشق وريفها.

- **التعلم الوجداني الاجتماعي:** وضع تعريفه لأول مرة من قبل الجمعية الأمريكية التعاونية الأكاديمية للتعلم الوجداني الاجتماعي**Casel** بأنه " العمليات التي من خلالها يكتسب الأطفال والكبار المعارف ويطبقونها بفاعلية، والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف وتحقيق الأهداف الايجابية، والتعاطف مع الاخرين والحفاظ على العلاقات الايجابية واتخاذ القرارات المسؤولة" (Casel,2003).

كما يعرّفه (Ceisel, 2010) بأنه" دعم مهارات الفرد الاجتماعية والوجدانية والتي تتضمن ضبط الذات ومهارات بناء العلاقات وكذلك فهم انفعالات وسلوكيات الآخرين".

ويعرّف الباحثان **إجرائياً** مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي كل ما يقوم به المعلم في حصة التعلم الوجداني الاجتماعي وبمساندة المنهاج المعد لهم ويساعد المتعلمين على تحقيق الوعي الذاتي وإدارة ذاتهم وإقامة العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المناسبة وتحمل المسؤولية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

وعرف الباحثان إجرائياً كل مهارة من مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي التي تمّ اعتمادها في البحث كالآتي:

مهارة الوعي الذاتي: هي قدرة المتعلم على التعرف على مشاعره وأفكاره وتأثيرها على سلوكه، وتشمل كذلك فهم نقاط القوة والضعف، وكيفية الاستجابة للمواقف المختلفة.

مهارة إدارة الذات: تعني قدرة المتعلم على تنظيم مشاعره وسلوكياته بشكل فعال، وتشمل هذه المهارة ضبط النفس، والتخطيط، وإدارة الوقت، مما يساعد على تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

مهارة الوعي الاجتماعي: هي قدرة المتعلم على فهم مشاعر الآخرين واحتياجاتهم، و تتضمن هذه المهارة التعاطف والاستجابة بشكل مناسب للمواقف الاجتماعية، مما يسهل بناء علاقات قوية وصحية.

مهارة العلاقات: تشير إلى قدرة المتعلم على بناء والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، وتشمل هذه المهارة التواصل الفعال، والقدرة على العمل ضمن فريق، وحل النزاعات بطريقة بناءة.

مهارة اتخاذ القرارات المسؤولة: تعني قدرة المتعلم على اتخاذ قرارات مستنيرة تأخذ في الاعتبار العواقب الاجتماعية والأخلاقية، وتشمل هذه المهارة تحليل المعلومات المتاحة، وتقييم الخيارات، والتفكير في تأثير القرارات على الآخرين.

– **الموجه التربوي:** "هو من يقوم بمساعدة المعلم على تنفيذ المناهج وتقويم عمل المعلم في تطبيقها وإرسال الملاحظات عنها، وجوهر عمله تقويم أداء المعلمين لمعرفة نقاط ضعفهم لمعالجتها وتعزيز نقاط قوتهم، ووضع الخطط لذلك وتنفيذها على أكمل وجه"(moed. gov.sy).

9- الدراسات السابقة:

9-1- الدراسات العربية:

– دراسة عبد العال وعبد الحليم (2021) في مصر **بعنوان:** مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية.

هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية المقرر المقترح القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية، وقد بلغت عينة الدراسة (17) طالب وطالبة معلمة من كلية التربية بجامعة عين شمس، وأعدت الباحثتان مقرراً مقترحاً قائماً على التعلم الاجتماعي الوجداني لمعلمي الفئات الخاصة، وتضمنت أدوات البحث مقياساً نحو مهنة التدريس، وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس المتمايز، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لصالح البعدي، وبالتالي فاعلية البرنامج المقترح باستخدام بعض استراتيجيات التدريس الفعالة في تطوير مستوى مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو التدريس لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية.

– دراسة جمال الدين (2020) في مصر بعنوان: التعلم الوجداني الاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على التعلم الوجداني الاجتماعي كضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة، وكانت الدراسة نظرية قامت على وضع عدد من النقاط، أشارت الأولى إلى المعلم وإعداده في زمان الثورة الصناعية الرابعة، واشتملت الثانية على كفايات القرن الحادي والعشرين والمعلم وأبرز هذه الكفايات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة والحساب واستخدام التكنولوجيا والعلوم ثم يأتي بعدها الكفايات المرتبطة أساساً واللازمة بالضرورة للقرن الحادي والعشرين وهي تقع في الإطار المعرفي والكفايات الشخصية والأخرى العابرة للشخصية ثم تأتي الكفاية الأساسية على رأس هذه الكفايات، وأكدت الثالثة على جودة الحياة في المجتمعات المعاصرة وما بعد تحولات الثورة الصناعية الرابعة.

–دراسة التميمي (2019) في السعودية بعنوان: تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي بحاجتهن المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية، طبقت على عينة عشوائية بلغت (460) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في الرياض، وكان من أهم النتائج أن الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة جاءت مرتفعة في المجالات ككل، وقدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لبناء برنامج تدريبي يقي باحتياجات المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

– دراسة الليثي (2017) في مصر بعنوان: فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من من المراهقين في المرحلة الاعدادية تراوحت أعمارهم بين (13-14) سنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين برواقع (30) طالب لكل من المجموعة التجريبية والضابطة من بعض مدارس المرحلة الاعدادية بمحافظة القاهرة، ويتضمن البرنامج استرتيجيات متنوعة كالتدريب على مهارات الاسترخاء، الحديث الذاتي الايجابي، التنفيس الانفعالي، التحكم في الذات، الكفاءة الوجدانية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة البحث.

2-9- الدراسات الأجنبية:

- سيكيشتا ودريسر (Sugishita & Dresser,2019) في الولايات المتحدة الأمريكية **بعنوان:**

Social- Emotional Learning(SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies.

استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال الممارسة الميدانية للمعلمين.

هدفت الدراسة إلى وصف استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال الممارسة، وأثر التدريب على استخدامها لدى عينة الدراسة والمكونة من (12) طالباً معلماً في جامعة سان خوسيه بولاية كاليفورنيا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي باستخدام استبانة لوصف أهم الاستراتيجيات المطبقة، على وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي بما في ذلك التنوع والاستراتيجيات المتباينة، والانضباط في الفصول الدراسية المتمحورة حول المتعلم في تعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، والوصول العادل إلى التعليم.

- دراسة تركي وأخرون (Turki, et al,2018) في تركيا بعنوان:

Fostering Positive Adjustment Behavior: Social Connectedness, Achievement Motivation and Emotional Social Learning Among Male and Female University Students.

تعزيز السلوك الإيجابي: العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية الإنجاز والسلوك التوافقي للطلاب داخل الجامعة.

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية الإنجاز والسلوك التوافقي للطلاب داخل الجامعة، ومعرفة الفروق في دافع الانجاز ومهارات التعلم الوجداني الاجتماعي بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالباً جامعياً،واستخدم الباحثون استبانتي رأي معدتين لقياس مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي والدافعية للإنجاز، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية الإنجاز والتواصل الاجتماعي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

- دراسة براكيت وآخرون (Brackett et al,2012) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

Assessing Teachers Beliefs About Social and Emotional Learning.

تقييم معتقدات المعلمين حول التعليم الاجتماعي العاطفي.

هدفت الدراسة إلى قياس معتقدات المعلمين حول التعليم الاجتماعي العاطفي بصفتهم المنفذين الأساسيين لبرامجه، حيث أعد الباحثون أداة لقياس هذه المعتقدات لفهم متغيرات المعلم التي تؤثر على دقة التنفيذ والنتائج، وتمّ التطبيق على مرحلتين الأولى تمت إدارة الاستطلاع على عينة مكونة من 935 معلماً وتم تحليل النتائج ووضع ثلاثة مقاييس تتعلق براحة المعلمين في تطبيق برامج التعليم الاجتماعي العاطفي، والالتزام به، وتصوراتهم حول ما إذا كانت المدرسة تدعم هذا النوع من التعليم، وفي المرحلة الثانية تمّ تجريب هذه المقاييس على عينة من المعلمين والتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

3-9-التعليق على الدراسات السابقة:

– تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى من حيث التركيز على التعلم الوجداني الاجتماعي وتختلف مع باقي الدراسات في كشف تطبيق مهاراته من قبل المعلمين.

– تنوعت الدراسات السابقة من حيث المنهج فبعضها تجريبي من خلال تنفيذ برنامج و بعضها اعتمد المنهج الوصفي التحليلي كما في الدراسة الحالية.

– أغلب الدراسات الأجنبية في مجال التعلم الوجداني الاجتماعي كانت في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما الدراسات العربية أغلبها كانت في مصر.

– ما استفاد منه الباحثان في بحثهما الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تمّ الاستفادة من الجوانب الآتية:

–التّعرف على المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة ومقارنتها بمتغيرات البحث الحالي لمعرفة مدى التشابه والاختلاف بينها.

– الإفادة من الفرضيات المطروحة في الدراسات السابقة ومعرفة ما تحقق منها، والتّعرف على الأساليب الإحصائية المتبعة فيها والتّعرف على ما خلصت إليه هذه الدراسات من نتائج وتوصيات وما يمكن أن يحققه البحث الحالي من فائدة في ضوء ذلك.

10- الجانب النظري:

تعتبر الجمعية التعاونية الأكاديمية للتعلم الوجداني الاجتماعي (CASEL) في الولايات المتحدة الأمريكية الأب الروحي لهذا النوع من التعلم وقد أثبتت الدراسات التي أجرتها أن برامج SEL كان لها التأثير المطلوب على الأداء الأكاديمي والسلوك الإيجابي والاضطراب العاطفي، ففي مرحلة ما قبل المدرسة كان له الأثر الأكبر في الحد من المشكلات السلوكية مع تأثير أقل في مجالات الأداء الأكاديمي والسلوك الإيجابي والاضطراب العاطفي، أما في مرحلة المراهقة فقد تم تطبيق برامج تعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية (مهارات الحياة) وكشفت النتائج أنها تقلل من السلوكيات الخطرة للمراهقين بما في ذلك المخدرات والعنف، وبناء النفس وتعزيز الشعور بالمسؤولية الشخصية وتطوير مجموعة من مهارات الاتصال مثل تأكيد الذات وطلب العون من الأقران (CASEL,2003).

وسيتحقق التعلم الوجداني الاجتماعي إذا أهتم المعلمون اهتماماً عميقاً بطلابهم، وعرفوا أن الهدف الحقيقي من التعليم هو إعداد الطلاب للمستقبل، وكان لديهم الرغبة في تزويد طلابهم بما يحتاجون إليه لكي يصبحوا أفراداً فاعلين في الحياة بشكل عام وليس فقط في المجال الأكاديمي، خاصة وأن الدراسات توصلت إلى أن الذكاء الوجداني دليل قوي على النجاح في الحياة، وأن الذكاء الأكاديمي ليس ضماناً للنجاح في الحياة الشخصية والمهنية (kress, et al,2004,69).

ويرى الباحثان أن التعلم الاجتماعي الوجداني عملية تطوير لإمكانات وقدرات المتعلم في الجانب الشخصي العاطفي واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، والجانب الاجتماعي المتمثل بعلاقاته بمن حوله من أقران ومجتمعه المحيط به.

1-10- أهمية التعلم الوجداني الاجتماعي:

وتتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال والتي تتمثل بالآتي:

– يساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز، وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة والحياة (Casel,2003,2).

– يؤدي إلى تحقيق مكاسب في أداء الطلاب على اختبارات التحصيل المقننة تتراوح ما بين (11% إلى 17%) لدى مجموعات متنوعة من الطلاب عبر مراحل تعليمية مختلفة.

– يوفر أساساً لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغوط الانفعالية، ويؤدي إلى التحسن في درجات ونتائج الاختبارات التحصيلية. (Durlak, et al,2011)

ويهدف التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تعزيز قدرة الشخص على الفهم والإدارة والتعبير عن المظاهر الاجتماعية والوجدانية في الحياة بطريقة تمكنه من إنجاز مهام الحياة، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات والتكيف مع مطالب النمو العاطفي والاجتماعي، وحُدّدت أهداف التعلم الوجداني الاجتماعي في ثلاثة أهداف أساسية هي:

- تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة.
- استخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات الشخصية لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.
- إظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسؤولة سواءً على المستوى الشخصي أو المدرسة أو في السياقات المجتمعية (Casel,2003,49).

2-10-مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي:

أكد عديد من الباحثين (Zins & Bioodworth.2004, Bikowsk.2013, Dominguez & La Gue.2013) على وجود خمسة مهارات للتعلم الوجداني الاجتماعي تمثل مبادئ أساسية للتدريب عليه وهي:

-**الوعي الذاتي:** وتعني قدرة الطالب على التعرف بدقة على المشاعر والأفكار وتأثيرها على السلوك، حيث يكون الطلاب قادرين على تقييم مهاراتهم وعواطفهم ومعتقداتهم وقيمهم الخاصة والتعرف بدقة على نقاط القوه والضعف لديهم والثقة والكفاءة الذاتية وتحليل وفهم كيف تؤثر عواطفهم على الآخرين.

-**الإدارة الذاتية:** وتعني قدرة الطالب على تنظيم عواطفه وأفكاره وسلوكياته بشكل فعال في المواقف المختلفة، وإدارة نفسه وتحديد أهدافه والعمل على تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية.

– **الوعي الاجتماعي:** ويعني قدرة الطالب على استخدام (عدسة أخرى) أو وجهة نظر شخص آخر للسلوك، كما يمكن للطلاب المتعلمين اجتماعياً أن يتعرفوا كيفية العثور على موارد لدعم الأسرة والمدرسة والمجتمع.

– **مهارات العلاقة:** وتعني القدرة على إنشاء علاقة صحيحة مع مختلف الأفراد والجماعات والحفاظ عليها، وإنّ الطلاب الذين لديهم مهارات العلاقة القوية يعرفون كيفية الاستماع بانتباه والتواصل بوضوح مع الآخرين وبشكل فعال، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير اللائقة والتفاوض بشأن النزاعات بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها للآخرين عند الحاجة.

– **اتخاذ القرار:** وتعني القدرة على اتخاذ قرارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية على أساس المعايير والقيم الأخلاقية والعادات والأعراف الاجتماعية، ويحترم الطلاب الذين يتخذون القرارات المسؤولة عواقب الإجراءات المختلفة ورفاهية أنفسهم والآخرين.

كما أظهرت الأبحاث أنه يمكن تدريس تللك المعارف والمهارات من مرحلة ما قبل المدرسة، وأن المتعلمين الذين تمّ إشراكهم في برامج التعلم الوجداني الاجتماعي قد ازداد لديهم الوعي بالذات والثقة بالنفس، وضبط الانفعالات ومهارات الاتصال والتعاون، وحل الصراع وحل المشكلات، بطريقة مرنة وابتكارية والتسامح التعاطف، وتوضح رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL) أن التعلم الوجداني الاجتماعي يلعب دورا هاما في إثراء نمو المتعلمين اجتماعيا وعاطفيا وتعزيز سلوكيات المواطنة والقيم الخلقية والتعلم الأكاديمي والدافعية للإنجاز.

11- إجراءات البحث الميدانية:

1-11- منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث يستدعي وصف الظاهرة ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً(عبد المؤمن، 2008، 287).

2-11- مجتمع البحث وعينته:

"يمثل جميع العناصر أو الأفراد أو الأشياء التي يتناولها البحث المتعلقة بالمشكلة التي حددت" (أبو زينة وأخرون، 2006، 20)، ويتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الموجهين التربويين في مدينة دمشق وريفها وعددهم(76) موجه، واعتمد أسلوب الحصر الشامل إذ تم أخذ جميع أفراد المجتمع وعددهم (64)، تم استبعاد (12) لحساب الثبات بالإعادة، ليبقى العدد النهائي(64).

الجدول رقم(1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	28	43.75
إناث	36	56.25
المجموع	64	%100
متغير سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من 1إلى أقل من عشر سنوات في التوجيه	21	32.81
أكثر من عشر سنوات في التوجيه	43	67.19
المجموع	64	%100
متغير المنطقة الجغرافية	العدد	النسبة المئوية
مدينة دمشق	12	18.75
ريف دمشق	52	81.25
المجموع	64	%100

3-11- أدوات البحث:

اعتمد في البحث على الأدوات الآتية:

- الرجوع إلى الأدبيات البحثية المتعلقة بمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي والاستفادة منها في وضع الاستبانة الموجهة للموجهين التربويين لتحديد درجة تطبيق المعلمين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في الحصة الدرسية، وتكونت هذه الاستبانة من خمسة محاور أساسية وهي(مهارة الوعي الذاتي، مهارة إدارة الذات، مهارة الوعي الاجتماعي، مهارة العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤولة).

وتم توزيع درجات الإجابة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (2): توزع خيارات الإجابة ودرجاتها على الاستبانة

الدرجة	1	2	3	4	5
الإجابة	**بدرجة منخفضة جداً**	**بدرجة منخفضة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة كبيرة جداً**

وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

1- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 5-1=4

2- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي [5]

4 ÷ 5= 0.8 وهي طول الفئة.

3- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح) فكانت الفئة الأولى من (1 إلى 1.79) ومن ثم إضافة (0.8) إلى الحد الأعلى من الفئة للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول للفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التدريب الرياضي يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات كما هو مبين في الجدول (3) الذي يوضح ذلك:

الجدول رقم (3): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة التطبيق
5- 4.2	كبيرة جداً
4.19 -3.4	كبيرة
3.39-2.6	متوسطة
2.59-1.8	منخفضة
1.79-1	منخفضة جداً

ولتسهيل تفسير النتائج، فقد تم دمج الإجابتين (كبيرة جدا وكبيرة) و كذلك (ومنخفضة ومنخفضة جداً)، وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على درجة التطبيق على النحو الآتي:

الجدول رقم (4): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة التطبيق	النسبة المئوية المقابلة لها
5- 3.4	كبيرة	70%ومافوق
3.39-2.6	متوسطة	50%- ما دون 70%
2.59- 1	منخفضة	ما دون 50%

4-11-دراسة الصدق والثبات:

صدق الاستبانة: وللتأكد من صدق الاستبانة ، قام الباحثان بإتباع طريقتين هما:

للتأكد من صدق الاستبانة لجأ الباحثان إلى صدق المحكمين، وقد قاما بتوزيع الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية والموجهين التربويين هو موضح في الملحق رقم(1)كما، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيما يخص مدى ارتباط فقرات المقياس بالمجال الذي تندرج تحته، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية، ثم قام الباحثان بالتعديل وفق أراء السادة المحكمين ومن العبارات التي تمّ تعديلها :

الجدول رقم (5): بنود الاستبانة قبل وبعد التحكيم

بنود الاستبانة قبل التحكيم	بنود الاستبانة بعد التعديل
ينظم عواطفه ومشاعره في المواقف المختلفة.	التعبير عن عواطفه ومشاعره في المواقف المختلفة.
تعلم المزيد (زيادة الدافعية).	إثارة الدافعية وتحفيزه لتعلم المزيد.
يراعي قراره المتخذ المعايير الأخلاقية والقيمية في المجتمع.	مراعاة قراره المتخذ من حيث توافقه أو عدم توافقه مع المعايير الأخلاقية والقيمية في المجتمع.
– إضافة.	تقبل النقد من الآخرين.
–إضافة.	**الابتعاد عن استخدام العنف اللفظي أو الجسدي.**

– الصدق البنيوي : حيث قام الباحثان بالتأكد من الصدق البنيوي للاستبانة على عينة مكونة(12) موجه ومن ثم حساب الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى والدرجة الكلية.

الجدول رقم (6): معاملات الارتباطات بين كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى والدرجة الكلية

المحور	مهارة الوعي الذاتي	مهارة إدارة الذات	مهارة الوعي الاجتماعي	مهارة العلاقات	مهارة اتخاذ القرار المسؤولة	الدرجة الكلية
مهارة الوعي الذاتي	1	0.862**	0.757*	0.731**	0.811*	0.854**
مهارة إدارة الذات	0.862**	1	0.763*	0.776*	0.762*	0.764**
مهارة الوعي الاجتماعي	0.757*	0.763*	1	0.793*	0.711**	0.769**
مهارة العلاقات	0.731**	0.776*	0.793*	1	0.824*	0.767**
مهارة اتخاذ القرارات المسؤولة	0.811*	0.762*	0.711**	0.824*	1	0.771*
الدرجة الكلية	0.854**	0.764**	0.769**	0.767**	0.771*	1

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01، (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، و(0.01) بين كل محور من محاور الاستبانة مع المحاور الأخرى والدرجة الكلية، وتراوحت قيمها بين0.711 و 8.54 مما يدل على تمتع الاستبانة بالصدق البنيوي.

– **ثبات الاستبانة:** للتأكد من ثبات الاستبانة ، قام الباحثان بإتباع طريقتين هما:

الثبات بالإعادة: قام الباحثان بعد وضع الاستبانة، بتطبيقها على عينة استطلاعية للتأكد من ثباتها، بلغ عددها(12)موجه، وبعد مرور (25) يوماً أعاد الباحثان تطبيق الاستبانة على المعلمين أنفسهم والجدول يوضح النتائج:

الجدول رقم (7) : معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للاستبانة

العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني	
معامل ارتباط بيرسون	0.69
مستوى الدلالة	0.001
العينة	12

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط(0.69) وهي نسبة ارتباط إيجابية ومقبولة للبحث العلمي.

كما استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ التي يمكن من خلالها حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات الأداة وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): قيمة ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

عدد البنود	ألفا كرونباخ
32	0.81

و نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ(0.81) وهذه القيمة تدل على درجة ثبات عالية للاستبانة.

– عرض النتائج وتفسيرها:

الإجابة عن سؤال البحث: ما درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي عند النسبة (70%) فأكثر من درجة توافرها العظمى من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية لكل مهارة من المهارات ثم ترتيبها تبعاً لدرجة التحقق:

الجدول رقم (9): درجة تطبيق مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي

مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	النسبة المئوية	ترتيب المهارة
مهارة الوعي الذاتي	2.16	1.12	منخفضة	43.41	4
مهارة إدارة الذات	2.48	1.08	متوسطة	54.36	3
مهارة الوعي الاجتماعي	3.27	2.17	متوسطة	60.11	1
مهارة العلاقات	2.92	2.03	متوسطة	56.14	2
مهارة اتخاذ القرارات المسؤولة	1.12	1.27	منخفضة	41.22	5
جميع المهارات	2.39	2.61	منخفضة	47.36	

من الجدول السابق نلاحظ أن درجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي في الصف من وجهة نظر الموجهين التربويين بنسبة(47.36%) وهي نسبة منخفضة بالمقارنة مع معيار البحث الذي يؤكد أن نسبة أقل من 50% هي درجة منخفضة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن موضوع التعلم الوجداني الاجتماعي موضوع محدث لم يتم تدريب المعلمين عليه بالشكل الكافي، ولم تجهز المدارس والمناهج لهذا النوع من التعلم، وكذلك كثرة الأعداد في الصفوف الدراسية مما يزيد الضغط على المعلم فيما يتعلق بهذا النوع من التعلم، وبالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ أن مهارات

إدارة الذات ومهارة الوعي الاجتماعي والعلاقات أعلى من باقي المهارات وكانت بنسب متوسطة ولعل السبب الحقيقي لذلك هو ما تقوم به وزارة التربية على مدى أكثر من سنتين من تدريس المهارات الحياتية وتطبيقها عملياً في الحصص الدراسية وذلك بعد وضع الأدلة الخاصة بالمعلم وإقامة عدد من الدورات ذات الصلة بها، وحققت مهارة اتخاذ القرارات المسؤولة أدنى مهارة بمتوسط(1.12)، وربما يعود ذلك لطبيعة التعليم في مدارسنا، حيث يعتمد على منهاج ثابت وموحد لا يتطلب في كثر من الأحيان وضع المتعلم في موقف يتطلب من المتعلم اتخاذ قرارات واضحة وحاسمة حول مشكلة اجتماعية أو علمية أو ثقافية ومناقشة السبب وراء القرار، وبالرجوع للدراسات السابقة ومنها دراسة سيكيشا ودريسر (2019) أكدت تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي الوجداني ودورها في تنمية الانضباط الحصة الدراسية وتعزيز مهارة المشاركة الفعالة والوصول العادل للتعلم.

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة تطبيق المعلمين التعلم الوجداني الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس. من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

الجدول رقم (10): اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الموجهين تبعاً لمتغير الجنس

المحاور	لجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	ستوى الدلالة المحسوبة	القرار
مهارة الوعي الذاتي	ذكر	5.81	2.11	1.34	62	0.13	غير دالة
	انثى	5.19	1.32				
مهارة إدارة الذات	ذكر	7.23	2.36	1.67	62	0.23	غير دالة
	انثى	6.97	2.01				
مهارة الوعي الاجتماعي	ذكر	8.06	1.58	2.11	62	0.52	غير دالة
	انثى	8.36	2.21				
مهارة العلاقات	ذكر	5,36	1.13	1.86	62	0.31	غير دالة
	انثى	5.32	1.18				
مهارة اتخاذ القرار المسؤولة	ذكر	6.96	1.48	3.54	62	0.72	غير دالة
	انثى	7.12	1.96				
جميع المحاور	ذكور	12.36	2.61	16.14	62	0.19	غير دالة
	إناث	13.23	2.34				

من الجدول السابق نرى أنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة(**0.19**) وهي أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي يمكن أن تعزى لمتغير الجنس، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسطات متقاربة وهذا يثبت صحة الفرضية، وبربط النتيجة مع الجدول(10) يمكن القول أن كلاً من الموجهات والموجهين متفقين على انخفاض مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي المطبق من خلال المنهاج التعليمي العادي والمتبع وبالتالي لابد لنا من

التركيز على أنشطة ومهارات خاصة بهذا النمط من التعلم وهذا ما قامت به وزارة التربية والتعليم حالياً بوضع كتب لجميع المراحل في التعلم الوجداني العاطفي وكانت البداية من الصفوف الأساسية وذلك لتثبيت هذا النوع من التعلم لدى الأصغر سناً ثم للمراحل الأخرى.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة تطبيق المعلمين التعلم الوجداني الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم(11): اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين تبعاً سنوات الخبرة كموجه

المحاور	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
مهارة الوعي الذاتي	– إلى أقل من عشر سنوات	5.81	2.11	1.15	62	0.6	غير دالة
	10 سنوات وما فوق	5.19	1.32				
مهارة إدارة الذات	– إلى أقل من عشر سنوات	6.13	2.36	1.99	62	0.32	غير دالة
	10 سنوات وما فوق	6.47	2.01				
مهارة الوعي الاجتماعي	– إلى أقل من عشر سنوات	7.28	1.58	3.21	62	0.59	غير دالة
	10 سنوات وما فوق	8.39	2.21				
مهارة العلاقات	– إلى أقل من عشر سنوات	6,48	1.13	1.02	62	0.03	دالة
	10 سنوات وما فوق	7.91	1.18				
مهارة اتخاذ القرار المسؤولة	– إلى أقل من عشر سنوات	5.77	1.48	1.34	62	0.61	غير دالة
	10 سنوات وما فوق	5.59	1.96				
جميع المحاور	– إلى أقل من عشر سنوات	12.76	1.21	11.41	62	0.21	غير دالة
	10 سنوات وما فوق	12.32	1.24				

بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة **(0.21)** وهي أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي من قبل المعلمين.

وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن الفرق بين متوسطات الموجهين الذين خبرتهم أقل او فوق عشر سنوات متقاربة على جميع المحاور ماعدا محور العلاقات الاجتماعية يوجد فرق ويعود للموجهين الذين لديهم سنوات

خبرة أعلى ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الموجهين ذوي سنوات الخبرة الكثيرة والقليلة اتفقوا على ضعف تطبيق المعلمين لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي وبالتالي لابد من الالتزام بالمادة والاهتمام بها كمادة أساسية في الصفوف وتقديما كسلسلة مليئة بأنشطة المهارات الحياتية والدعم النفسي وبالمشروعات والأنشطة اللاصفية مما يساعد الطالب على تحقيق وإدراك ذاته وإقامة علاقات متنوعة مع وسطه الاجتماعي الجديد(لاسيما للنازحين) وبالتالي يكون قادراً على احترام التنوع والاختلاف والتعاون واتخاذ القرارات وهذا ما نراه في مادة التعلم الوجداني الاجتماعي والتي عممت في العام الدراسي2022/2021 وعسى أن تترك هذه المادة في صفوفها المتنوعة الأثر المطلوب على الطلاب وتتفق نتائج الفرضية مع دراسة جمال الدين(2020) والتي أكدت على أهمية التعلم الوجداني الاجتماعي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومنها مهارة التعاون والتواصل.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين على استبانة تطبيق المعلمين التعلم الوجداني الاجتماعي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

الجدول رقم (11):اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات الموجهين تبعاً لمتغير المنطقة الجغرافية

المحاور	لمنطقة الجغرافية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
مهارة الوعي الذاتي	دمشق	6.81	1.36	2.34	62	0.02	دالة
	ريف دمشق	5.03	2.03				
مهارة إدارة الذات	دمشق	7.12	2.16	1.99	62	0.04	دالة
	ريف دمشق	6.84	2.21				
مهارة الوعي الاجتماعي	دمشق	8.02	1.77	3.21	62	0.01	دالة
	ريف دمشق	7.12	2.34				
مهارة العلاقات	دمشق	6,68	1.45	1.02	62	0.02	دالة
	ريف دمشق	5.01	1.08				
مهارة اتخاذ القرار المسؤولة	دمشق	6.97	2.11	1.34	62	0.004	دالة
	ريف دمشق	5.23	1.91				
جميع المحاور	دمشق	11.76	2.34	13.36	62	0.03	دالة
	ريف دمشق	9.42	2.06				

بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.03) وهو أصغر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي من قبل المعلمين، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن الفرق يعود لمتوسط إجابات الموجهين في محافظة دمشق(11.76)، ويمكن تفسير النتيجة بالتزام المعلمين بتطبيق مادة التعلم الوجداني الاجتماعي في مدارس دمشق بالشكل المطلوب، وخضوع العديد من مدرسي المحافظة لدورات حول التعلم الوجداني العاطفي قد تكون أكثر من باقي المحافظات، بالإضافة

للزيارات الميدانية المكررة للموجهين في محافظة دمشق أكثر من باقي المحافظات وبالتالي الالتزام بتنفيذ المنهاج ولا يوجد أية دراسة سابقة تناولت متغير المنطقة الجغرافية بالدراسة والبحث.

المقترحات:

1- إعداد بطاقات ملاحظة تساعد الموجهين في المحافظات لتحديد مدى تطبيق مادة التعلم الوجداني الاجتماعي بشكل فعلي في الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة.

2- تصميم أدلة للمعلمين حول مادة التعلم الوجداني الاجتماعي(لاسما بعد إدراج هذه المادة في المناهج الدراسية حديثاً).

3- إجراء دورات تدريبية شاملة للمعلمين وبشكل موسع حول التعلم الوجداني الاجتماعي.

4- إجراء دراسات تجريبية على برامج تعليمية قائمة على أنشطة التعلم الوجداني الاجتماعي ولمختلف الصفوف.

5- تفعيل دور المرشد النفسي والاجتماعي في المدارس لتهيئة المعلمين والطلاب وحتى الأهالي لهذا النوع من التعليم وتعريفهم بفوائده من خلال الحوارات والمناقشات الدورية مع الأطراف السابقة.

المراجع:

- أبو زينة، فريد كامل.(2006). *مناهج البحث العلمي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الليثي، احمد حسن محمد.(2017). فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (27)(95)،847-860 .
- منشورات وزارة التربية والتعليم السورية.(2022). *كتاب التعلم الوجداني الاجتماعي للصف الأول الثانوي*.
- التميمي، خلود فواز.(2019). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*،(25)(3)، 15-92.
- جمال الدين، نادية يوسف.(2020). التعلم الوجداني الاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة، جامعة القاهرة. *مجلة كلية التربية النوعية*،(37)، 65-89.
- عبد العال، رشا و عبد الحليم، دينا.(2021). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية، *مجلة كلية التربية*، (45)(3)، 79-174.
- عبد المؤمن، علي معمر.(2008). *البحث في العلوم الاجتماعية الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات*. منشورات جامعة 7 أكتوبر.
- عبود، عدنان.(2024). دور مناهج التعليم الوجداني الاجتماعي لمرحلة التعليم الأساسي في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والموجهين والتربويين. مجلة جامعة البعث، (46)(7)،55-88.
- موقع وزارة التربية والتعليم في سوريا moed.gov.sy
- موقع الجمعية التعاونية الاكاديمية للتعلم الاجتماعي والعاطفي www.casel.com

1. -Brackett A, Marc, Reyes R, Maria, Rivers E Susan, Elbertson, A, Nicol, Salovey,Peter.(2012). Assesing Teachers Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30(3)219-236.
2. -Bikowsky,B.(2013).Social-Emotional Learning Competency (SELC)Scale: Development of an Instrument to Measure School Counselors' Perceptions of Implementation, Impact, Involvement, and Importance of School- Wide Social and

Emotional Learning Practices. Faculty of the Graduate School of Education at Seattle Pacific University.

3. -Ceisel, A. T.(2010). Chicago Student's Social Emotional Learning Suggested Modifications for PATHS Curriculum, A Dissertation Submitted to the Faculty of The Chicago School of Professional Psychology in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology.
4. -Dominguez, D & LaGue, K.(2013).Beyond Academic Standards: Social and Emotional Learning in the Classroom. *National Teacher Education Journal* 6(1),17-21.
5. -Durlak, J, Weissberg, R, Dymnicki, A.& Schellinger, K.(2011). The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: a Meta- Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, 82(1), 405-432.
6. -Kress, J, Norris, J. Schoenholz, D, Elias, M. & Seigle, P.(2004). Brining Together Educational Standards and Social and Emotional Learning Making the Case for Educators, *American Journal of Education*,111(1), 68-89.
7. -Sugishita, J, Dresser, R.(2019). Social- Emotional Learning(SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL- Supportive Instructional Strategies. *Journal of inquiry and action in education*, 10(1),2.
8. -Turki, F, Jdaitawi, J,& Malek, S.(2018).Fostering Positive Adjustment Behavior: Social Connectedness, Achievement Motivation and Emotional-Social Learning Among male and Female University Students, Active Learning in Higher Education, 19(2), 145-158.
9. -Zins. J. E, Weissberg R P & Walberg H J & Bloodworth M. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning. *Research New York: Teachers college press*.

درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

د. ولادة أبو خليف*

(الإيداع: 11 تموز 2024، القبول: 25 آيلول 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل –الإفاضة) التي ينبغي توفرها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وتعرف درجة توفرها. ولتحقيق هذه الأهداف تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام قائمة مهارات التفكير الإبداعي، واستمارة تحليل المحتوى. وقد تضمنت قائمة مهارات التفكير الإبداعي وجود (4) مهارات رئيسة هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة)، و(24) مؤشراً فرعياً بحيث تشمل كل مهارة رئيسة على (6) مؤشرات فرعية.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود ضعف في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل –الإفاضة) في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي إذ جاءت جميعها في درجة توفر ضعيفة كما حددها البحث الحالي (من20% وأقل من 40%)، وحصلت مهارة المرونة على الترتيب الأول ، ومهارة الأصالة على الترتيب الثاني وحصلت مهارة الإفاضة على الترتيب الثالث، ومهارة الطلاقة على الترتيب الرابع والأخير، وفي ضوء النتائج قدم البحث مجموعة من المقترحات منها: ضرورة إفادة المركز الوطني لتطوير المناهج السورية من قائمة مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة ومؤشراتها الفرعية ووضع معايير للاستئناس بها أثناء عملية تطوير المناهج.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الإبداعي، كتاب العلوم، الصف الخامس الأساسي.

***باحثة – دكتوراه –اختصاص المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة دمشق**

The degree of availability of creative thinking skills in the science textbook for the fifth grade in the Syrian Arab Republic

Dr. Walad Abu Khalif*

(Received: 11 July 2024, Accepted: 25 September 2024)

Abstract

The current research aims to determine the creative thinking skills that should be available in the science textbook for the fifth grade prescribed by the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic. And the degree of availability of creative thinking skills (fluency, flexibility, originality, details - elaboration) is defined in the science book. To achieve these goals, the descriptive analytical approach was followed, using a list of creative thinking skills and a content analysis. The list of creative thinking skills included (4) main skills: (fluency, flexibility, originality, and generosity), and (24) sub-indices, so that each main skill includes (6) sub-indices.

The research reached a set of results, the most important of which are: There is a weakness in creative thinking skills in the science book for the fifth grade, as all of them were at a weak degree of availability, as determined by the current research (from 20% and less than 40%). The skill of flexibility was ranked first, the skill of originality was ranked second, the skill of generosity was ranked third, and the skill of fluency was ranked fourth and last. In light of the results, the research presented a set of proposals, including: the need for the Syrian National Center for Curriculum Development to benefit from a list of the main creative thinking skills and their sub-indicators and to set standards to be used during the curriculum development process.

Keywords: Creative thinking skills, Science textbook, The fifth grade

***Researcher - PhD - Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Damascus University**

1-مقدمة:

حظيت مهارات التفكير الإبداعي باهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم، وأصبح التفكير الإبداعي من أهم القضايا التربوية في العصر الحالي، فالمبدعون يعدون الثروة الحقيقية للمجتمع، والإبداع كما ذكره (البري وصدام، 2023): عملية عقلية تشتمل على الإنتاج متميزاً بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والتلقائية والأصالة، والتداعيات البعيدة. فالإبداع لا يشتمل على مجال معين، بل يشمل مهارات فكرية كثيرة ومتعددة".

كما بات التفكير الإبداعي سمة أساسية لتحقيق التقدم والنجاح في المواد الدراسية المختلفة، وهدفاً استراتيجياً تعمل النظم التعليمية المتقدمة على تحقيقه من خلال المناهج الدراسية وتصميمها بأسلوب يدعو إلى انطلاق أفكار التلاميذ، وتحدي قدراتهم الإبداعية، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار" (الغامدي، 2017 ، 155)، فلمهارات التفكير الإبداعي أهمية كبيرة للتلاميذ، إذ تسهم في تطوير قدراتهم الأكاديمية والشخصية من خلال مساعدتهم على فهم المواد الدراسية بطرائق جديدة ومبتكرة، مما يعزز من قدرتهم على استيعاب المعلومات وتطبيقها بشكل أفضل، وبالتالي يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويساعدهم على حل مشكلاتهم، كما يشجعهم على التعاون والعمل الجماعي، فمن خلال الأنشطة الإبداعية، يتعلم التلاميذ كيفية العمل مع الآخرين وتبادل الأفكار؛ وبخاصة في مجال العلوم، لأنّ مادة العلوم تعد من المواد الدراسية العملية التطبيقية التي تتيح الفرصة أمام الطالب للتطبيق والاستنتاج وتنمية التفكير الإبداعي، وتحفيز المتعلمين لاقتراح الحلول المتنوعة (سالم، 2021، 3). لذا أصبحت تنمية هذه المهارات "من أهم أهداف تدريس العلوم لما لها من أثر على شخصية المتعلم، فهي تعمل على إعداد عالم في مجال العلوم الطبيعية، وليس إنساناً يحفظ كماً من المعلومات ينساها بعد فترة وجيزة (الغامدي، 2017، 156). فالغاية هي تعلم الطلاب كيف يفكرون ويفهمون المعلومات ويوظفونها في الحياة.

وبما أنّ الكتاب المدرسي يعد الأداة الأساسية التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم في غرفة الصف، لذا ينبغي أن تحتوي الكتب المدرسية ومنها كتب العلوم على أسئلة وأنشطة وتدريبات تنمي مهارات التفكير الإبداعي، وأن يخضع الكتاب للتطوير بشكل دائم. وهذا ما دفع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى تطوير الكتب المدرسية وفق أسس علمية وموضوعية، سعياً منها لمواكبة التطور المستمر في شتى مجالات وجعل تلك الكتب أكثر فاعلية في العملية التربوية برمتها.

ومن أهم الأدوات التي تستخدم لمتابعة التطوير هو أسلوب تحليل المحتوى، "لأنه يعطينا مؤشرات علمية دقيقة عن واقع الكتب، وإلقاء الضوء على جوانب القوة والضعف فيها، لذا كان تحليل الكتب المدرسية محل اهتمام مستمر من قبل التربويين" (زيد، 2023، 43)، لا سيما تحليل كتب مادة العلوم "لأنها تخضع للتغيير والتعديل كلما دعت الحاجة إلى تطوير المناهج، مما يجعلها تحتاج إلى المراجعة، والتحليل، والتقويم المستمر لتؤدي دورها المناسب في تعليم وتعلم العلوم"(الطناوي، 2015، 369).

انطلاقاً مما سبق ونظراً لأهمية مهارات التفكير الإبداعي في المراحل الدراسية عامة، وفي الصف الخامس خاصة، إذ يمثل أحد صفوف المرحلة الأساسية في السلم التعليمي، وله أهمية كبيرة في مرحلة إعداد وتكوين التلميذ للصفوف التي بعده، وتنمية مداركه وقدراته على التفكير، يتضح لنا أهمية إجراء دراسة يتبيّن فيها درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وبشكل واقعي وعلمي وموضوعي.

2- مشكلة البحث:

سعى المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية إلى تطوير المناهج الدراسية في مختلف المواد ومنها مادة العلوم، بما يتناسب مع تطلعات وزارة التربية التي تسعى إلى "استثمار القدرات العقلية في المراحل التعليمية والتربوية

كافة، من خلال تنمية المهارات والقدرات العقلية للمتعلمين، ومنها مهارات التفكير الإبداعي، التي تعد من أهم القدرات العقلية التي ينبغي الاهتمام بها" (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016، 13)، فهي" الأداة الرئيسة لتطوير تفكير الطلبة لمساعدتهم على فهم أعمق للمادة التعليمية، وتسهيل عملية التعلم، ورفع درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، وجعل دور الطلبة في البيئة الصفية أكثر فاعلية وإيجابية، مما ينعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي، ونجاحهم بتفوق" (العوض، 2021، 17).

وعلى الرغم من ذلك فقد أشارت نتائج دراسة (العوض، 2018) إلى ضعف في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق.

كما بيّن المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية السورية –في وثيقة المعايير الوطنية المطورة لمناهج التعليم ما قبل الجامعي فيما يخص مادة العلوم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي– " ضعف مخرجات التعلم بشكل عام في مادة العلوم بالمقارنة مع مخرجات التعلم للمادة في الدول الأخرى، حيث تبين هذا الضعف في بعض الاختبارات العالمية كـ: التيمس (TIMSS) والأولمبياد العالمي للعلوم" (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016، 519).

وهذا ما لاحظته البحثة من خلال إجراء دراسة استطلاعية، بأخذ آراء (10) معلمين يدرسون الكتاب إضافة إلى (5) موجهين تربويين، حول تضمين كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه لمهارات التفكير الإبداعي.

وقد أظهرت نتائج الاستطلاع ما يأتي: إن نسبة (40%) من المعلمين لا يركزون على إكساب المتعلمين مهارات التفكير الإبداعي، وربما يعود ذلك لعدم وضوحها في الكتاب أو ضعف إلمام المعلمين بطرائق تدريسها، إذ يعتمدون على طرائق تقليدية تركز على حفظ المعلومة التي يلقيها المعلم عليه بطريقة آلية دون تفعيل مهارات التفكير لديه.

ولأنّ الكتاب المدرسي يعد دليلاً لمحتوى المنهج وطرائق تدريسه والأنشطة المصاحبة داخل المدرسة وخارجها " (الموسوي، 2011، 188). فقد رأت الباحثة أنّ السبيل لتحسين مستوى التلاميذ في مادة العلوم؛ هو توظيف كتب العلوم من خلال إيجاد الأنشطة العلمية المناسبة للتعلم وتنشيط المعرفة لدى المتعلمين وتنمية قدراتهم على التفكير الإبداعي" وهذا ما أكدته دراسة (Khaled ،2013)، ودراسة (Albujeri، 2014)، ودراسة (سالم، 2021). ونظراً لذلك يفترض أن يحتوي كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي على فقرات، وأسئلة وأنشطة تنمي مهارات التفكير الإبداعي.

ونظراً لأهمية توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتب العلوم، فقد أجريت دراسات عدة تناولت تحليل مضمون كتاب العلوم لبيان درجة توفرها فيها، منها: دراسة (أبو زيد وسيد، 2023)، ودراسة (الدغيمات والجازي، 2022)، ودراسة (سالم، 2021)، ودراسة (الجاسم والحمدان، 2019)، ودراسة (الغامدي، 2017)، ودراسة فرج الله وشاه محمدي (2014، Farajollahi & Shahmohammadi).

وقد جاء هذا البحث استكمالاً للجهود المبذولة من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج لتقييم محتوى كتب العلوم وتطويرها، فالمناهج حديثة وتحت التجربة وينبغي أن تخضع للتحليل، من أجل المحافظة على نقاط القوة، وبيان نقاط الضعف وتعديلها، كما جاء استجابة لتوصيات العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتب العلوم ومنها: دراسة (أبو زيد وسيد، 2023)، ودراسة (الدغيمات والجازي، 2022)، ودراسة (سالم، 2021)، ودراسة (الجاسم والحمدان، 2019)، ودراسة(الغامدي، 2017).

وقد دعت تلك الأمور مجتمعة إلى ضرورة إجراء بحث لتعرف درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

وهكذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل الآتي: ما درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية؟

وعنه يتفرع الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي توفرها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية؟

2- ما درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية؟ **ويتفرع عنه:**

2-1- ما درجة توفر مهارة الطلاقة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟

2-2- ما درجة توفر مهارة المرونة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟

2-3- ما درجة توفر مهارة الأصالة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟

2-4- ما درجة توفر مهارة التفاصيل (الإفاضة) في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟

3- أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

من أهمية مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ هذه المرحلة، كونها تسهم في زيادة وعي المتعلمين، وتنمية تفكيرهم، وحل الكثير من مشكلاتهم الحياتية.

الأهمية التطبيقية:

- قد يسهم البحث في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولون والقائمون على عملية تطوير المناهج لتلافي جوانب القصور في المناهج سعياً نحو تطويرها وتحسين نوعيتها، بما ينسجم مع الاتجاهات التعليمية الحديثة، وبناء المناهج الوطنية السورية.

- قد يفتح البحث الحالي الطّريق أمام بحوث ودراسات أخرى تتناول كتب العلوم في الصّفوف والمراحل الأخرى، وتركز على أهمية توفر مهارات التفكير الإبداعي فيها.

4-أهداف البحث:

1-تحديد مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي توفرها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

2- تعرّف درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل أو الإفاضة) في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

5- حدود البحث:

الحدود الموضوعية: مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، بالإضافة لمحتوى الكتاب المذكور.

والحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2023-2024.

6- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

التعريف الاصطلاحي لمهارات التفكير الإبداعي: "عملية عقلية تتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة، وتهدف للتوصل إلى إنتاج أصيل غير مسبوق يتمثل في حل جديد لمشكلة ما أو اختراع جهاز معين أو إنتاج منتج جديد ويكون لهذا الإنتاج قيمة كبيرة". (مصطفى، 2009، 12)

التعريف الإجرائي لمهارات التفكير الإبداعي: هي قدرة التلميذ على إنتاج أفكار متنوعة ومبتكرة وإيجاد حلول غريبة وغير مألوفة للمواقف وذلك استجابة لموقف مثير في مادة العلوم، وتتضمن أربع مهارات هي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل أو الإفاضة)، ولكل مهارة مجموعة من المؤشرات الدالة عليها، وتترجم من النسبة المئوية التي يحصل عليها المحلل من عملية التحليل من خلال الاستعانة باستمارة التحليل المتضمنة قائمة بمهارات التفكير الإبداعي ومؤشرات لكل مهارة.

التعريف الاصطلاحي لمهارة الطلاقة: "إحدى مهارات التفكير الإبداعي التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة". (سعادة، 2009، 12)

وتعرّف إجرائياً: المهارة التي تقوم على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار حول مفهوم ما، وإعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد، وغيرها من المؤشرات التي يحدد درجة توفرها من خلال تحليل محتوى كتب العلوم للصف الخامس الأساسي.

التعريف الاصطلاحي لمهارة الأصالة: "إحدى مهارات التفكير الإبداعي التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها" (سعادة، 2009، 14).

وتعرف إجرائياً: المهارة التي تهتم بطرح أفكار غريبة وغير مألوفة و ابتكار أساليب جديدة لحل المشكلات المطروحة وغيرها من المؤشرات التي يحدد درجة توفرها من خلال تحليل محتوى كتب العلوم للصف الخامس الأساسي.

التعريف الاصطلاحي لمهارة المرونة: "القدرة على اتخاذ الطرق المختلفة والتفكير بطرق مختلفة أو تصنيف مختلف عن التصنيف العادي، والنظر للمشكلة من أبعاد مختلفة وهي درجة السهولة التي يعبر بها الشخص عن موقف ما". (طاشمان، 2009، 62)

وتعرف إجرائياً بأنها: القدرة على تبادل الأفكار حول قضية ما، وربط الموضوع بالواقع، وغيرها من المؤشرات التي يحدد درجة توفرها من خلال تحليل محتوى كتب العلوم للصف الخامس الأساسي.

التعريف الاصطلاحي لمهارة التفاصيل (الإفاضة): "عبارة عن تناول فكرة أو مفهوم ما أو علاقة معينة، أو إعطاء تفصيلات وتوسعات، ورسم خطوات تؤدي إلى تحسين أو تطوير أو إعادة صياغة أو إعادة ترتيب الأفكار، وذلك عن طريق عن معناها بإسهاب وتوضيح". (سعادة، 2015، 217).

التعريف الإجرائي لمهارة التفاصيل (الإفاضة): القدرة على تقديم عدد كبير من الإضافات لفكرة ما، ورسم صورة وإضافة التفاصيل لتكون أكثر وضوحاً، وغيرها من المؤشرات التي يحدد درجة توفرها من خلال تحليل محتوى كتب العلوم للصف الخامس الأساسي.

الصف الخامس الأساسي: هو الصف الخامس من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي والتي تتضمن ستة صفوف، تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

–كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي: هو كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي الذي قام بوضعه المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بوزارة التربية السورية، وأقرت تدريسه في المدارس بدءاً من العام الدراسي2018–2019، وهو عبارة عن جزءين وقد تعاملت معهما الباحثة على أنهما كتاب واحد يدرس على مدار فصلين دراسيين.

الدراسات السابقة:

1–**دراسة (أبو زيد وسيد، 2023) في مصر، بعنوان: مدى تضمين مهارات التفكير المنتج في مناهج علوم المرحلة الابتدائية ومعوقات تطبيقها (دراسة تشخيصية – تحليلية).** هدفت إلى التعرف على مدى تضمين محتوى كتب العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية – المناهج المصرية للعام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣م للصفين الرابع والخامس الابتدائي لمهارات التفكير المنتج، ومعوقات إكسابها واكتسابها من قبل معلمي العلوم والتلاميذ، وقد اتبعت الباحثتين المنهج الوصفي

التحليلي، وقد تم استخدام الأداة التي هي عبارة عن بطاقة تحليل محتوى لقائمة مهارات التفكير المنتج، وقد تضمنت خمسة مهارات مدمجة للتفكير الإبداعي والناقد وهما شقي التفكير المنتج الأساسيين، فتكونت البطاقة من أربع مهارات للتفكير الإبداعي وهي (المرونة الطلاقة الأصالة، والتخيل)، وثلاث مهارات للتفكير الناقد وهم (التفسير والاستنتاج التوسع)، واستبيان لقياس معوقات تطبيق التفكير المنتج. وتوصلت نتائج البحث إلى أن مهارات التفكير المنتج بالنسبة لمنهج علوم الصف الرابع الابتدائي كانت لصالح مهارة المرونة التي حازت على نسبة مئوية (23.34%)، يليها بالترتيب من الأعلى إلى الأقل مهارات الطلاقة الاستنتاج التفسير، التوسع، بينما كانت النسبة الأقل لمهارة التخيل التي حازت على نسبة (٥.٩٩%). بينما نتائج مهارات التفكير المنتج لمنهج علوم الصف الخامس الابتدائي كانت النسبة الأكبر لصالح مهارة التفسير التي حازت على نسبة (20.2%) يليها بالترتيب من الأعلى للأقل مهارات الاستنتاج، الأصالة، الطلاقة والمهارتين الأقل قيمة كانتا "التوسع بنسبة مئوية (٨.١٦%)، ثم التخيل بنسبة مئوية (٦.٩٧%).

2-دراسة (الدغيمات والجازي، 2022) في الأردن، بعنوان: درجة تضمين كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير الإبداعي. هدفت التعرف إلى درجة تضمين كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير الإبداعي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي أما الأداة فتكونت من (30) مهارة فرعية تتبع لـ(5) مهارات رئيسة، وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والحساسية للمشكلات)، وأظهرت النتائج أن إجمالي مهارات التفكير الإبداعي المضمنة في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن الأول والثاني والثالث بلغت (1282) تكراراً، حيث حل أولاً كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي (488) تكراراً، يليه كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي (411) تكراراً، وأخيراً كتاب العلوم للصف الأول الأساسي (383) تكراراً، كما أظهرت النتائج أن مهارة (المرونة) جاءت في الترتيب الأول، تليها مهارة (الأصالة)، ثم مهارة (الإفاضة)، تلتها مهارة (الطلاقة)، وأخيراً مهارة (الحساسية للمشكلات)، وأهم التوصيات تمثلت في تطوير كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى بحيث يتم تضمين مهارات التفكير الإبداعي المتعلقة بـ(الحساسية للمشكلات)؛ نظراً لأنها أقل المهارات المضمنة في كتب العلوم، وقيام وزارة التربية والتعليم باعتماد معيار ملائم لتضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى.

3-دراسة (سالم، 2021) في فلسطين، بعنوان: الأنشطة العلمية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي من منظور تنمية التفكير الإبداعي. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمن مهارات تنمية وتطوير التفكير الإبداعي في الأنشطة التدريسية العلمية في كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. وقد تمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فكانت عبارة عن استمارة تحليل تضمنت مهارات التفكير الإبداعي الست (الطلاقة والمرونة والأصالة والاتصال والتواصل، وحل المشكلات، وتوظيف التكنولوجيا). أظهرت نتائج الدراسة: تفاوت في تضمين الأنشطة لمهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، إذ إنّ النسب المئوية جاءت متفاوتة، وكانت أعلى مهارات تنمية التفكير الإبداعي تضميناً هي الطلاقة بنسبة (20.04%)، تليها مهارة الأصالة بنسبة (19.83%)، وتليها مهارة حل المشكلات بنسبة (18.18%)، ومن ثم مهارة المرونة بنسبة (17.76%)، وتليها مهارة الاتصال والتواصل بنسبة (15.90%)، ومن ثم مهارة توظيف التكنولوجيا وهي أقل المهارات تضميناً ونسبتها (8.26%). وكان من أهم توصياتها: تضمين مهارة توظيف التكنولوجيا في أنشطة كتب العلوم العامة بشكل أكبر.

4-دراسة (الجاسم والحمدان، 2019) في البحرين، بعنوان: تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء موضوعات تغير المناخ ومهارات التفكير الناقد والإبداعي. هدفت إلى تقصي الصلة بين موضوعات مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين مع مفاهيم تغير المناخ، ومعرفة مدى تفعيل الصلة في موضوعات مقررات العلوم، بالإضافة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد والإبداعي المفعلة في مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وقد تمّ

اتباع المنهج الوصفي التحليلي، أما الأداة فكانت عبارة عن أداة التحليل التي تم إعدادها. وأظهرت النتائج: وجود صلة بين موضوعات العلوم وموضوعات تغير المناخ وجاءت في المرتبة الأولى موضوعات الصف الثاني وفي الترتيب الثاني جاءت موضوعات الصفوف الثالث والخامس والسادس، وجاءت في الترتيب الثالث موضوعات الصف الأول والرابع، وتراوحت النسب بين 100% إلى 83% وهي نسب تعتبر جيدة وتعطي مؤشراً لإمكانية الاستفادة من الموضوعات لطرح مفاهيم تختص بتغير المناخ. أما درجة تفعيل تلك الصلة فقد تراوحت بين 0% إلى 17%، وتعد نسباً ضعيفة. كما اتضح أن تضمين مهارات التفكير الناقد كان جيداً بشكل عام بينما كان تضمين مهارات التفكير الإبداعي ضعيفاً. وكان من أهم توصياتها: تضمين مهارات التفكير الإبداعي في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.

5-دراسة (الغامدي، 2017) في السعودية، بعنوان: درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في كتب العلوم الطالب والنشاط للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. هدفت إلى التعرف على درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في كتب العلوم (الطالب والنشاط) للصف الرابع الابتدائي، وقد تمّ اتباع المنهج الوصفي القائم على تحليل المضمون، أما الأداة فكانت عبارة عن قائمة بمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة). وأظهرت النتائج توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب الطالبة العلوم)، مهارة الطلاقة توفرت بتكرار بنسبة (91,02%)، ومهارة الأصالة توفرت بنسبة (60,68%)، ومهارة المرونة بنسبة (35,90%) من إجمالي عدد الأنشطة التقويمية (234) المتوافرة في كتاب الطالبة (العلوم). وفي (كتاب النشاط العلوم)، توفرت مهارة الطلاقة بنسبة (652,63%)، ومهارة الأصالة توفرت بنسبة (633,33%)، ومهارة المرونة توفرت بنسبة (19.88%) من إجمالي عدد الأنشطة التقويمية (171) المتوافرة في كتاب النشاط (العلوم). وقد أوصت الباحثة بضرورة تطوير النشاطات التقويمية في كتاب العلوم (النشاط) من حيث تقديم فرضيات جديدة حول الحلول المقترحة للمشكلات المطروحة والاهتمام بتوفير عنصر الإثارة والتشويق في كتاب النشاط) العلوم ووضع أنشطة تقويمية مستقلة عن الأنشطة التقويمية المتوافرة في كتاب الطالبة.

6-دراسة فرج الله وشاه محمدي (Farajollahi & Shahmohammadi ,2014):

of Second Grade of Guidance School Based on the Amount of Attention to the Areas of Creativity and Implementing with Guilford's mental exercise.

تحليل محتوى كتاب العلوم التجريبية للصف الثاني الإعدادي في ضوء مقدار الاهتمام بمجالات الإبداع والتنفيذ مع تمرين جيلفورد العقلي. هدفت إلى التحقيق في محتوى كتاب العلوم التجريبي للصف الثاني من مدرسة التوجيه، بناءً على مقدار الاهتمام بمجالات الإبداع والتنفيذ مع تمرين Guilford العقلي. تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. والأداة هي عبارة استمارة تحليل. وتشير النتائج: إلى أنه لا يوجد اهتمام كافٍ بتنمية الإبداع العقلي التفكير التباعدي)، وفي توزيع الجمل والصور والتجارب يكون الاهتمام الأكبر بالتفكير المتقارب، وبعد ذلك للذاكرة المعرفية، وأيضا في الأسئلة والأنشطة يكون أفضل قليلاً في الموضوعات الأخرى (جمل، وصور، وتجارب)، ولكن فيما يتعلق بالتفكير التقييمي في جميع المواد (جمل، وأسئلة ، وأنشطة ، وصور، وتجارب) لا يوجد سوى القليل من الاهتمام. وفي جميع المواد (جمل، وأسئلة، وأنشطة، وصور، وتجارب) يكون الاهتمام أكثر بالتفكير المتقارب، وبعد ذلك للذاكرة المعرفية وبعد ذلك قليلاً عن التفكير التباعدي مع نسبة ضئيلة من التفكير التقييمي، لذا تبين الدراسة أن مقدار الاهتمام بالإبداع (التفكير التباعدي) محدود للغاية في كتاب العلوم التجريبية للصف الثاني بمدرسة الإرشاد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الموضوع وهذا يتفق مع البحث الحالي الذي استخدم المنهج الوصفي التحليلي كونه يتناول تحليل محتوى العلوم للصف الخامس الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، واتفقت الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي استمارة التحليل متضمنة قائمة بمهارات التفكير الإبداعي كأداة للبحث

وهذا يتفق مع البحث الحالي، وقد اتفقت الدراسات في تحليل محتوى الكتب المختارة وفقاً لمهارات التفكير الإبداعي كما في دراسة (الدغيمات والجازي، 2022)، ودراسة (الغامدي، 2017)، لكن بعض الدراسات تناولت مهارات تفكير أُخرى إلى جانب التفكير الإبداعي منها ما تناول التفكير المنتج الذي يجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كما في دراسة (أبو زيد وسيد،2023)، ودراسة (الجاسم والحمدان، 2019)، ومنها ما تناول مجالات الإبداع من ناحية مقدار الاهتمام كما في دراسة فرج الله وشاه محمدي (Farajollahi & Shahmohammadi ,2014).

تنوعت الدراسات في المحتوى الذي تم التركيز عليه عند عملية التحليل منها ما اشتمل على الكتاب بشكل كامل كما في دراسة (أبو زيد وسيد،2023)، ودراسة (الدغيمات والجازي، 2022)، ومنها ما اقتصر على الأنشطة العلمية كما في دراسة (سالم، 2021)، ومنها ما تناول موضوعات محددة كتغير المناخ كما في دراسة (الجاسم والحمدان، 2019)، ومنها ما تناول الأنشطة التقويمية كما في دراسة (الغامدي، 2017).

بعض الدراسات تناولت تجارب تنفيذية كما في دراسة فرج الله وشاه محمدي (Farajollahi & ,2014 Shahmohammadi) التي استخدمت جيلفورد العقلي، إضافة إلى عدم اقتصار بعض الدراسات على تحليل المحتوى بل شملت دراسة متغيرات أخرى منها معوقات تطبيق مهارات التفكير الإبداعي (دراسة تشخيصية – تحليلية) كما في دراسة (أبو زيد وسيد،2023)، وقد تميزت الدراسة الحالية بتناول كتب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجهورية العربية السورية المعتمدة في الفصلين الأول والثاني، وبأداة البحث التي تناولت استمارة تضمنت قائمة بمهارات التفكير الإبداعي ووضع مؤشرات فرعية لكل مهارة.

،وقد استفاد البحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث فمن خلالها تعرّف مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة والمؤشرات الفرعية لكل مهارة مع تعريف كل مهارة وماهيتها، ووضع قائمة بمهارات التفكير الإبداعي واستمارة تحليل تتضمن كل مهارة رئيسة مع مؤشراتها الفرعية.

الإطار النظري:

مهارات التفكير الإبداعي

قسمت الأدبيات المختلفة مهارات التفكير الإبداعي إلى خمس مهارات رئيسة هي الطلاقة والمرونة، والأصالة، والإفاضة أو التوسع، والحساسية للمشكلات. (Torrance،1965). وهي كالآتي:

1-"الطلاقة تعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار اللفظية أو الأدائية أو البدائل أو المشكلات المفتوحة النهاية أو الاستعمالات أو المترادفات عند الاستجابة لمثير معين والطلاقة هي عملية استدعاء لمعلومات ومفاهيم وخبرات تم تعلمها وتخزينها لدى الفرد، وللطلاقة أنواع نذكر منها: طلاقة الأشكال، طلاقة الكلمات أو الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني، طلاقة التداعي.

2- **الأصالة:** تعد الأصالة من أكثر المهارات ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي وتعني الجدة والتفرد والقدرة على إنتاج أفكار وحلول ومقترحات جديدة غير مألوفة.

3- **المرونة** تعني إنتاج أفكار جديدة عن طريق تحويل اتجاه التفكير حسب ما يتطلبه الموقف أو المثير، أي رؤية المشكلة أو الموقف من زوايا مختلفة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.

4- **الإفاضة:** وتعني القدرة على إضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة تساهم في تحسين وتجميل الأفكار البسيطة أو الاستجابة العادية وتجعلها أكثر تطورا وفائدة وجمالاً.

5. **الحساسية للمشكلات:** وتعني القدرة على رؤية المشكلات ورؤية جوانب النقص والعيوب في الموقف أو البيئة أو الأشياء والعادات أو النظم واكتشاف المشكلة يعد الخطوة الأولى للبحث عن حلول للمشكلة إما بإضافة معرفة جديدة أو إدخال تعديلات وتحسينات على الموقف موضوع المشكلة"(خضر، 2011، 499).

واقتصر البحث الحالي على: (الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإفاضة).

أهمية التفكير الإبداعي:

تتجلى أهمية التفكير الإبداعي بمجموعة فوائد أهمها:

1-"يحسن التفكير الإبداعي تحصيل الطلبة أفراد عينة البحث المواد الدراسية.

2- يشجع التفكير الإبداعي على المناقشة والحوار والقدرة على التواصل بين المدرسين والطلبة.

3- يسهم التفكير الإبداعي في خلق بيئة صفية، تتسم بالحوار الهادف.

5- إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الإبداعي هو تحسين مهارات التفكير، التي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، وتوسيع آفاق الطلبة المعرفية" (أبو جادو ونوفل، 2007، 226) و(العوض، 2021، 24).

العوامل المؤثرة في تنمية التفكير الإبداعي:

أشارت المدهون (2012) إلى أن العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي تتجلى بما يأتي:

الصفات الشخصية للفرد: مثل المرونة، والحساسية للمثيرات، والدافعية، وتأكيد الذات، والسيطرة.

المحاكاة: وهو عامل سلبي لأن تقليد الآخرين يحد من قدرة الفرد على التفكير الإبداعي والإبداع والابتكار.

الرقابة: إن طرق التنشئة الاجتماعيّة القاسية تحد من قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي.

أساليب التربية والتعليم أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين لا تفسح المجال للتفكير الإبداعي، بينما الأساليب التربوية غير المقيدة تفسح للطلاب فرصة التفكير الحر (المدهون، 2012، 35).

التفكير الإبداعي والمناهج الدراسية:

"زاد الاهتمام بتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب واتسع نطاقه في الستينيات من القرن الماضي، ونظر إلى المدرسة على أنها المكان المناسب الذي يوفر مناخاً خصباً لنمو قدرات التفكير الإبداعي، وذلك من خلال ممارسة النشاطات التي تسهم في تنميتها لدى الطلاب، وأيضاً من خلال المعرفة والخبرات والمهارات التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة بصورة منظمة ومنتظمة مما يكون لها أثر إيجابي أو سلبي على نمو قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب حيث إن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها، وأصبح مفتاحاً لحل معظم المشكلات المستعصيةً"(الغامدي، 2017، 159).

ولكي تسهم المناهج الدراسية في تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية فإن ذلك يتطلب ما يأتي:

1- "تبني المنهج التكاملي عند بناء المناهج الدراسية.

2- أن يتحدى محتوى المنهج قدرات الطلاب العقلية لأن التحدي يدفعهم إلى التفكير.

3- أن يتضمن المحتوى خبرات متنوعة لغوية، علمية، اجتماعية، واقتصادية.

4- أن يشجع المنهج الطلاب على التعلم من مصادر مختلفة.

5- أن يكون مضمون المقرر مستمداً من عناصر البيئة المحلية للطلاب.

6- أن يكون مضمونه متنوعاً ومتبايناً.

7- أن تشجع المناهج الدراسية حب الاستطلاع عند الطلاب.

8- ضرورة الاستفادة من تقنيات التعليم وتوظيفها لاستثارة القدرات الإبداعية لدى الطلاب" (عبد الحميد وخليفة، 2000، 127).

أساليب تنمية التفكير الإبداعي:

تؤكد معظم الدراسات التربوية والأبحاث العلمية أن الأساليب التدريسية التي تركز على تعلم الطالب أو التعلم الفردي بأنها من أهم الأساليب التي تثير التفكير الإبداعي عند الطالب ومن تلك الطرائق ما يأتي:

1- الأساليب التي تستخدم التجربة والبحث العلمي.

2- الأساليب التي تستخدم المخابر والمراجع العلمية الموثوقة للوصول إلى الحقيقة.

3- استخدام أسلوب الاستقصاء في توليد الأفكار والمعارف.

ولتحقيق مبادئ التعليم الفعال فإنه لا بد من إتباع بعض الأساليب لتنمية التفكير الإبداعي:

أ- أسلوب حل المشكلات: لقد أصبح ضرورياً لكل من لا يتخذ التدريس مهنة أن يلم بمهارات هذه المهنة وتأتي في مقدمة هذه المهارات طرائق تدريس المواد فلم يعد خافيا على احد أهمية طرائق التدريس في توجيه المعلم إلى عملية تعليم ،فعالة، حيث ولى الزمان الذي ساد فيه الاعتقاد أنه لا يمكن تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب، وجاءت نتائج الدراسات التربوية والعلوم الإنسانية لتؤكد إمكانية التنمية بطرائق التدريس الحديثة الابتعاد عن طرائق التدريس القديمة التي تعتمد تلقين المعلومات والكم الهائل من المعلومات منها ومنَ هذه الأساليب المعتمدة استراتيجية حل المشكلات والتي تعتمد أن يستخدم الفرد المعلومات التي اكتسبها لمواجهة متطلبات المواقف الجديدة.

ب-التعليم بالاستكشاف: يعتبر التعليم بالاستكشاف من أفضل الطرق وأكثر فاعلية في تنمية التفكير العلمي لأنه تعلم قوامه الفهم كما أكد ذلك برونر Bruners فأن الطالب يسلك سلوك العالم الصغير والهدف منه أن يجعل الطالب يفكر، يبحث، يتعلم، ينتج الأفكار، أو الأشياء، بدلا من أن يكون يستقبل للمعلومات فقط، كذلك فإن دور المعلم في الاستكشاف لم يعد ملقناً بل أصبح موجها للعملية التعليمية كما تثير الأسئلة التي تحث الطلاب على التفكير وتتطلب منهم القيام بالملاحظة والقياس والاختبار والتجريب" (سالم ، 2021، 33).

الإطار العملي للبحث

منهج البحث: تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول أحداثاً وظواهر معينة بالدراسة من حيث وصفها، وتحليلها كما هي دون التدخل في مجرياتها، والذي يعدّ" طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها "(المحمودي،2012، 54) ، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها، حيث أن هذا المنهج هو الأنسب لإجراء هذا البحث (**AbuShkheedim& Alawneh& Khuwayra &Salman& khayyat,2022,23).**

مجتمع البحث وعينته: يشمل المجتمع الأصلي للدراسة منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي. أما عينة البحث فهي عينة مقصودة يمثلها محتوى الكتاب المذكور. والجدول الآتي يوضح بالتفصيل مواصفات عينة البحث:

الجدول رقم (1): مواصفات كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

عنوان الكتاب	عدد الوحدات الدراسية	عدد الدروس	عدد الصفحات
العلوم	7	40	267

أدوات البحث: 1-قائمة مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وتمثل الأساس الذي بنيت في ضوئه استمارة تحليل المحتوى.

2-تصميم استمارة تحليل مهارات التفكير الإبداعي، والتي تتضمن: التسلسل، فئة التحليل، وحدة التحليل، الصفحة، التكرار، النسبة المئوية. حيث شملت فئة التحليل: "مهارات التفكير الإبداعي"، ووحدة التحليل: الجملة، السؤال، الشكل التوضيحي، المثال، الصورة، النشاط.

التسلسل	فئة التحليل	وحدة التحليل	الصفحة	التكرار	النسبة المئوية

– وتم التأكد من **صدقها** بعرضها على مجموعة من المحكمين. وخلصت في شكلها النهائي إلى وجود (4) مهارات رئيسة، و(24) مؤشراً فرعياً بحيث تشمل كل مهارة رئيسة على (6) مؤشرات فرعية، وقد بلغ عدد وحدات التّحليل في كتاب الصف الخامس (208). وفي أثناء التّحليل اعتمد البحث الخطة الآتية:

– يستنبط المهارات وفق المعايير الآتية:

–يقرأ كل فكرة وتجربة وصورة ومربعات الإثراء والأنشطة الإضافية والمشاريع وأسئلة كل درس وكل وحدة فقد تشير مباشرة إلى المهارة المطلوبة.

– إذا تعذر استنباط المهارة من خلال نص السؤال والنشاط أو التدريب والتجربة والصورة والمشاريع ومربعات الإثراء، فإن الأمر يتطلب العودة إلى الموضوع الذي يدور حوله المفهوم أو الفكرة لاستنباط المطلوب. وقد لاحظ البحث أنّ وحدة التّحليل يمكن أن تنتمي إلى أكثر من فئة من فئات التّحليل نظراً لخصوصية العلوم، ونظراً لوجود هذا التّداخل نسب البحث وحدة التّحليل إلى الفئة الأكثر مناسبة.

– **التأكد من ثبات التحليل:** وبعد الانتهاء من التّحليل تمّ عرضه على اثنين من المحللين للتأكد من ثبات التّحليل فيما بين الباحثة والمحللين، وفيما بين المحللين نفسيهما، وطبق البحث معامل الثّبات وفق معادلة هولستي بعد أن اجتمعت بهما أكثر من مرة، وتمت المناقشة مع كل منهما على حدة بوحدات التّحليل، وفئات التّحليل.

معادلة هولستوي هي: " $C.R = \frac{2M}{N1+N2}$

M: عدد الوحدات التي يتفق عليهما المحللان.N1+N2 : مجموع الوحدات التي حللت " (طعيمة، 2004، 178).

وقد رمز للباحث بالحرف (أ) وللمحكم الأول بالرّمز (ب) وللمحكم الثّاني بالرّمز (ج).*

الجدول رقم (2): النّسبة المئوية لمعامل الثّبات في كتاب العلوم

المحللان	الاتفاق	الاختلاف	معامل الثبات
أ و ب	200	8	%0.96
أ و ج	198	10	%0.95
ب و ج	195	13	%0.93

ملاحظة: أهمل البحث الرّقم بعد الفاصلة الذي جاء أقل من (0.5) وجبر الرّقم الذي جاء أكثر من (0.5).

بعد التّأكد من أنّ معامل الثّبات في تحليل الكتاب عال ومقبول، قامت الباحثة بتفريغ تحليلها في الجدول الذي يوضح درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم.

نتائج البحث:

وقد استخرج البحث النّتائج من استمارة التّحليل باتباع الخطوات الآتية:

النّسبة المئوية للفئة الفرعية = تكرار الفئة ×100/ مجموع تكرار الفئات الكلي في الصّف.

–بعد ذلك تمّ تحويل نسبة توفر كل فئة إلى درجة توفر تتراوح بين (0–100).

– ثمّ تمّ إعطاء حكم وصفي لتوفر الفئة (متوفرة بدرجة كبيرة جداً، متوفرة بدرجة كبيرة، متوفرة بدرجة متوسطة، متوفرة بدرجة ضعيفة، متوفرة بدرجة ضعيفة جداً، معدومة)؛ بناءً على نسبة توفره استناداً إلى مفتاح التّصحيح الآتي:

(0) معدومة، أقل من (20) ضعيفة جداً، (من20% وأقل من 40%) ضعيفة، (من40% وأقل من 60%) متوسطة، من 60% وأقل من 80%) كبيرة، (من80% إلى 100%) كبيرة جداً.

السؤال الأول: ما مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي توفرها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟ وللإجابة عن السؤال تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي، ومنها: دراسة (ناهض، 2024)، ودراسة (أبو زيد وسيد، 2023)، ودراسة (عبد الملاك، 2022)، ودراسة (الدغيمات والجازي، 2022)، ودراسة (سالم، 2021)، ودراسة (الجاسم والحمدان، 2019)، ودراسة (الغامدي، 2017)، ودراسة فرج الله وشاه محمدي (2014, Farajollahi & Shahmohammadi). ثمّ إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي وعرضها على مجموعة من المختصين وذوي الخبرة في المناهج وطرائق التدريس، وتكونت القائمة بصورتها النهائية من (4) مهارات رئيسة، و(24) مؤشراً فرعياً بحيث تشمل كل مهارة رئيسة على (6) مؤشرات فرعية كما هو موضوح في الجدول (3).

الجدول رقم (3): مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي توفرها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

المهارة	التسلسل	المؤشرات
مهارة الطلاقة	1	إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار حول مفهوم ما.
	2	تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة.
	3	إعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد.
	4	توقع نتائج متنوعة لفكرة ما.
	5	حل المشكلة بأكثر من طريقة.
	6	إعطاء استخدامات متنوعة لشيء مألوف.
مهارة المرونة	1	تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.
	2	طرح أفكار تستثير خيال التلاميذ.
	3	البحث عن معلومات من خارج عن المقرر الدراسي.
	4	تبادل الأفكار حول قضية ما.
	5	ربط الموضوع بالواقع.
	6	توظيف مواد من البيئة المحلية في تفسير المفاهيم المطروحة.
مهارة الأصالة	1	إعادة صياغة الأفكار وتركيبها.
	2	طرح أفكار غريبة وغير مألوفة.
	3	ابتكار أساليب جديدة لحل المشكلات المطروحة.
	4	التكليف بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية.
	5	اقتراح نهايات جديدة للموضوع.
	6	توليد أفكار جديدة من أفكار عادية.
التفاصيل (الإفاضة)	1	شرح المفاهيم بأسلوبه الخاص.
	2	إكمال الأفكار الناقصة.
	3	تقديم عدد كبير من الإضافات لفكرة ما.
	4	رسم صورة وإضافة التفاصيل لتكون أكثر وضوحاً.
	5	تخيل إضافات لفكرة ما.
	6	إكمال جداول أو رسومات ناقصة.

2.الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية؟ **تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية للسؤال الثاني وفق الآتي:**

2-1- ما درجة توفر مؤشرات مهارة الطلاقة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في مادة العلوم؟ وللإجابة عن السؤال تم تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي للفصلين الأول والثاني باستخدام استمارة التحليل المعدة لذلك وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المهارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة الطلاقة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

المهارة	التسلسل	المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة	الترتيب
مهارة الطلاقة	1	إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار حول مفهوم ما.	8	%3.68	2
	2	تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة.	27	%12.42	1
	3	إعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد.	1	%0.46	5
	4	توقع نتائج متنوعة لفكرة ما.	5	%2.3	3
	5	حل المشكلة بأكثر من طريقة.	1	%0.46	6
	6	إعطاء استخدامات متنوعة لشيء مألوف.	4	%1.84	4
المجموع			46	%21.16	

يتبين من الجدول السابق توزيع مؤشرات المهارات الفرعية لمهارة الطلاقة التي تضمنها كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الفصلين الأول والثاني، وتكرار كل منها ونسبها المئوية فجاء المؤشر "تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة" بالترتيب الأول بعدد تكرارات (27) ونسبة مئوية (12.42%) بينما حصل المؤشر" إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار حول مفهوم ما" على المرتبة الثانية بعدد تكرارات (8) ونسبة مئوية (3.68%)، والمؤشر "توقع نتائج متنوعة لفكرة ما" حصل على الترتيب الثالث بعدد تكرارات (5) ونسبة مئوية (2.3%)، والمؤشر "إعطاء استخدامات متنوعة لشيء مألوف" حصل على الترتيب الرابع بعدد تكرارات (4) ونسبة مئوية (1.84%)، بينما جاء المؤشران "إعطاء أكبر عدد ممكن من الإجابات للسؤال الواحد"، و "حل المشكلة بأكثر من طريقة" في المرتبة الأخيرة بعدد تكرارات (1) ونسبة مئوية (0.46%).

2-2- ما درجة توفر مؤشرات مهارة المرونة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في مادة العلوم؟ وللإجابة عن السؤال تم تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي للفصلين الأول والثاني باستخدام استمارة التحليل المعدة لذلك وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المهارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم(5): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة المرونة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

المهارة	التسلسل	المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة	الترتيب
مهارة المرونة	1	تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.	14	%8.82	2
	2	طرح أفكار تستثير خيال التلاميذ.	1	%0.63	6
	3	البحث عن معلومات من خارج المقرر الدراسي.	36	%22.68	1
	4	تبادل الأفكار حول قضية ما.	7	%4.41	3
	5	ربط الموضوع بالواقع.	3	%1.89	4
	6	توظيف مواد من البيئة المحلية في تفسير المفاهيم المطروحة.	2	%1.26	5
المجموع			63	%39.69	

يتبين من الجدول السابق توزيع مؤشرات المهارات الفرعية لمهارة المرونة التي تضمنها كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الفصلين الأول والثاني، وتكرار كل منها ونسبها المئوية فجاء المؤشر " البحث عن معلومات من خارج المقرر الدراسي" بالترتيب الأول بعدد تكرارات (36) ونسبة مئوية (22.68%) بينما حصل المؤشر" تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم" على المرتبة الثانية بعدد تكرارات (14) ونسبة مئوية (8.82%)، والمؤشر " تبادل الأفكار حول قضية ما" حصل على الترتيب الثالث بعدد تكرارات (7) ونسبة مئوية (4.41%)، والمؤشر "ربط الموضوع بالواقع" حصل على الترتيب الرابع بعدد تكرارات (3) ونسبة مئوية (1.89%)، و جاء المؤشر" توظيف مواد من البيئة المحلية في تفسير

المفاهيم المطروحة" بالترتيب الخامس بعدد تكرارات (2) ونسبة مئوية (1,26%) بينما حصل المؤشر "طرح أفكار تستثير خيال التلاميذ" على المرتبة الأخيرة بعدد تكرارات (1) ونسبة مئوية (0.63%).

2-3- ما درجة توفر مؤشرات مهارة الأصالة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في مادة العلوم؟ وللإجابة عن السؤال تم تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي للفصلين الأول والثاني باستخدام استمارة التحليل المعدة لذلك وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المهارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة الأصالة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

المهارة	التسلسل	المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة	الترتيب
مهارة الأصالة	1	إعادة صياغة الأفكار وتركيبها.	6	%3.12	4
	2	طرح أفكار غريبة وغير مألوفة.	0	0	5
	3	اقتراح أساليب جديدة لحل المشكلات المطروحة.	20	%10.4	1
	4	التكليف بنشاطات ومشاريع تظهر قدراتهم الإبداعية.	19	%9.88	2
	5	اقتراح نهايات جديدة للموضوع.	0	0	6
	6	توليد أفكار جديدة من أفكار عادية.	7	%3.64	3
المجموع			52	%27.04	

يتبين من الجدول السابق توزيع مؤشرات المهارات الفرعية لمهارة الأصالة التي تضمنها كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الفصلين الأول والثاني، وتكرار كل منها ونسبها المئوية فجاء المؤشر " اقتراح أساليب جديدة لحل المشكلات المطروحة " بالترتيب الأول بعدد تكرارات (20) ونسبة مئوية (10.4%) بينما حصل المؤشر" التكليف بنشاطات ومشاريع تظهر قدراتهم الإبداعية" على المرتبة الثانية بعدد تكرارات (19) ونسبة مئوية (9.88%)، والمؤشر " توليد أفكار جديدة من أفكار عادية" حصل على الترتيب الثالث بعدد تكرارات (7) ونسبة مئوية (3.64%)، وحصل المؤشر" إعادة صياغة الأفكار وتركيبها" على المرتبة الرابعة بعدد تكرارات (6) ونسبة مئوية (3.12%)، بينما المؤشران " طرح أفكار غريبة وغير مألوفة" و"اقتراح نهايات جديدة للموضوع" لم يتوفرا في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

2-4- ما درجة توفر مؤشرات مهارة التفاصيل (الإفاضة) في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في مادة العلوم؟ وللإجابة عن السؤال تم تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي للفصلين الأول والثاني باستخدام استمارة التحليل المعدة لذلك وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة توفر المهارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة التفاصيل (الإفاضة) في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

المهارة	التسلسل	المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة	الترتيب
التفاصيل (الإفاضة)	1	شرح المفاهيم بأسلوبه الخاص.	0	0	5
	2	إكمال الأفكار الناقصة.	19	%8.93	2
	3	تقديم عدد كبير من الإضافات لفكرة ما.	1	%0.47	4
	4	رسم صورة وإضافة التفاصيل لتكون أكثر وضوحاً.	7	%3.29	3
	5	تخيل إضافات لفكرة ما.	0	0	6
	6	إكمال جداول أو رسومات ناقصة.	20	%9.4	1
المجموع			47	%22.09	

يتبين من الجدول السابق توزيع مؤشرات المهارات الفرعية لمهارة التفاصيل (الإفاضة) التي تضمنها كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الفصلين الأول والثاني، وتكرار كل منها ونسبها المئوية فجاء المؤشر " إكمال جداول أو رسومات ناقصة " بالترتيب الأول بعدد تكرارات (20) ونسبة مئوية (9.4%) بينما حصل المؤشر" إكمال الأفكار الناقصة" على المرتبة الثانية بعدد تكرارات (19) ونسبة مئوية (8.93%)، والمؤشر " رسم صورة وإضافة التفاصيل لتكون أكثر وضوحاً" حصل على الترتيب الثالث بعدد تكرارات (7) ونسبة مئوية (3.29%)، وحصل المؤشر" تقديم عدد كبير من الإضافات لفكرة ما" على المرتبة الرابعة بعدد تكرارات (1) ونسبة مئوية (0.47%%)، بينما المؤشران " شرح المفاهيم بأسلوبه الخاص" و" تخيل إضافات لفكرة ما" لم يتوافرا في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

من خلال عرض الجداول السابقة وقراءتها يمكن استخلاص مجموع التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الإبداعي الأربع (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة) المتوفرة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي كما يمكن توضيح مستوى مراعاة الكتاب لهذه المهارات من خلال مقارنتها بالمجموع العام للمهارات والجدول الآتي يجمل المهارات بشكل كلي:

الجدول رقم (8): التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم الفصلين الأول والثاني للصف الخامس الأساسي وترتيبها

التسلسل	المهارة	مجموع التكرارات	النسبة	الترتيب
1	الطلاقة	46	%21.16	4
2	المرونة	63	%39.69	1
3	الأصالة	52	%27.04	2
4	الإفاضة	47	%22.60	3
المجموع		208	%100	

يتبين من الجدول (8) أن مهارات التفكير الإبداعي وردت في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الفصلين الأول والثاني بعدد تكرارات (208) وبنسب متباينة فقد حصلت مهارة المرونة على الترتيب الأول بعدد تكرارات (63) ونسبة مئوية (39.69%)، وحصلت مهارة الأصالة على الترتيب الثاني بعدد تكرارات (52) ونسبة مئوية (27.04%)، وحصلت مهارة الإفاضة على الترتيب الثالث بعدد تكرارات (47) ونسبة مئوية (22.60%)، وحصلت مهارة الطلاقة على الترتيب الرابع والأخير بعدد تكرارات (46) ونسبة مئوية (21.16%).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال قراءة الجداول التحليلية السابقة أظهرت النتائج ضعفاً في درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي إذ جاءت جميعها في درجة توفر ضعيفة كما حددها البحث الحالي (من20% وأقل من 40%) ضعيفة، فقد حصلت مهارة المرونة على الترتيب الأول بعدد تكرارات (63) ونسبة مئوية (39.69%)، وحصلت مهارة الأصالة على الترتيب الثاني بعدد تكرارات (52) ونسبة مئوية (25%)، وحصلت مهارة الإفاضة على الترتيب الثالث بعدد تكرارات (47) ونسبة مئوية (22.60%)، وحصلت مهارة الطلاقة على الترتيب الرابع والأخير بعدد تكرارات (46) ونسبة مئوية (22.12%)، وجميع هذه النسب أقل من 40% مما يؤكد الضعف في توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم، ويمكن تفسير الترتيب السابق بالآتي:

- جاءت مهارة المرونة بالمرتبة الأولى لأن المرونة تعتمد بشكل كبير على تغيير الأفكار بما يتلاءم مع الموقف وهذا يناسب مادة العلوم، إضافة إلى اهتمام الكتاب بتكليف التلميذ بأنشطة من خارج المقرر الدراسي من خلال وجود فقرة (ابحث أكثر) في نهاية كل درس من دروس الكتاب كاملة مما يدفع التلميذ إلى البحث والتقصي من الشابكة أو بمساعدة الأهل عن موضوعات من خارج المقرر الدراسي، إضافة إلى اهتمام مادة العلوم بضرورة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم كونها مادة تقوم على المفاهيم العلمية وتركز في محتواها على دراسة الفروق بين هذه المفاهيم مما جعل المقارنة بين المفاهيم المتوفرة في الكتاب بشكل أفضل من غيرها.
- حصلت مهارة الأصالة على الترتيب الثاني لأنها مهارة تهتم بالجديد والشيء غير المألوف أو تحويل المألوف إلى شيء غريب ومحدث، مما يستدعي إعادة صياغة الأفكار وترتيبها وهذا ورد في بعض أنشطة الكتاب، إضافة إلى تكليف التلاميذ بأنشطة متنوعة ومشاريع تظهر قدراتهم الإبداعية فنلاحظ في نهاية كل درس وجود نشاط مميز يطلب من التلاميذ تنفيذهم، إضافة إلى وجود مشاريع في نهاية كل وحدة يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تقوم كل مجموعة بمهمة معينة، ولكن كان عدد هذه الأنشطة والمشاريع غير كافي لتغطية كافة المفاهيم والموضوعات الهامة.
- وقد حصلت مهارة الإفاضة (التفاصيل) على الترتيب الثالث لأنها تهتم بإضافة أفكار على فكرة معينة والكتاب قد اكتفى بالأفكار الواردة فيه من خلال مربعات الإثراء وفقرة (تعلمت) ولم يطلب من التلاميذ إضافة أفكار جديدة أو حتى شرح المفاهيم بأسلوبه الخاص وإضافة ما يراه مناسباً على اعتبار أنها مفاهيم جديدة على تلميذ الصف الخامس ولا يمكنه إضافة أفكار جديدة ومعلومات متنوعة إلى ما يتعلمه، ومهارة الإفاضة أو التفاصيل تحتاج إلى قدرات خاصة من التلميذ خاصة من خلال إعطاء تفسيرات واحتمالات وأدلة متنوعة حول الفكرة، وإضافة تفاصيل جديدة للموضوع وهذا ربما يصعب على تلميذ الصف الخامس.
- أما مهارة الطلاقة فقد حصلت على الترتيب الرابع والأخير لأنها تعنى بالجانب اللغوي من حيث الأفكار والمعاني وكون مادة العلوم تهتم بالجانب العملي والتطبيقي والتجارب والرسوم أكثر من التركيز على الجانب اللغوي المتضمن المفردات والكلمات وتوليد أكبر عدد منها، وتتضمن هذه المهارة أفكاراً فرعية تستنتج من الفكرة العامة فقد اكتفى كتاب العلوم بعرض الأفكار والمفاهيم العلمية بشكل تتابعي بغض النظر عن الأفكار الفرعية أو العامة التي تشتق منها.
- ويمكن تفسير السبب في انخفاض مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الفصلين الأول والثاني إلى غياب مصفوفة مهارات التفكير الإبداعي الواجب تضمينها في كتب العلوم والضعف في معرفة مؤشرات كل مهارة عند إعداد مناهج العلوم للصف الخامس، ومازال التركيز منصباً بشكل أكبر على الجانب المعرفي أكثر من جوانب التفكير أو الجوانب المهارية والاهتمام بالحجة والبراهين والتفسير والاستنتاج كأساس في محتوى مناهج مادة العلوم، مما يدل على ورود مهارات التفكير الإبداعي بشكل غير مخطط له أو غير مقصود.

- ويصعب ربط نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات سابقة لأنها تناولت كتب مختلفة عن كتاب العلوم المتناول في البحث الحالي وكذلك الاختلاف في المرحلة العمرية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1. ضرورة إفادة المركز الوطني لتطوير المناهج السورية من قائمة مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة ومؤشراتها الفرعية ووضع معايير للاستئناس بها أثناء عملية تطوير المناهج.
2. توجيه مؤلفي كتب العلوم للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إلى ضرورة الاطلاع على مهارات التفكير الإبداعي وتضمينها ضمن المحتوى والتدريبات والأسئلة.
3. زيادة الأنشطة والتدريبات والمشاريع التي تشتمل على مهارات التفكير الإبداعي والتي تعمل على تنميتها بشكل جيد لدى التلاميذ.
4. إجراء دورات تدريبية للمعلمين عن الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى التلاميذ فطريقة التدريس تلعب دوراً هاماً في تنمية مهارات التفكير.
5. إجراءات دراسات وأبحاث مماثلة في تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء مهارات التفكير الإبداعي لمراحل وصفوف دراسية مختلفة.

المراجع:

1. –أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر . (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. الأردن، عمان: دار المسيرة.

2. أبو زيد، أماني وسيد، هبة.(2023). مدى تضمين مهارات التفكير المنتج في مناهج علوم المرحلة الابتدائية ومعوقات تطبيقها (دراسة تشخيصية – تحليلية). *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، 2 (113) 171–207.

3. –البري، قاسم وصدام، مشهور. (2020). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (16)3، 277–288.

4. –خضر، نجوى . (2011). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر (5) – 6) سنوات في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، (27)، 481– 520.

5. –الجاسم، فاطمة والحمدان، نجاة .(2019). تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء موضوعات تغير المناخ ومهارات التفكير الناقد والإبداعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، (20)2، 405–432.

6. –الخرابشة، نانسي .(2018). *أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

7. الدغيمات، سكينة والجازي، عبدالله .(2022). درجة تضمين كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير الإبداعي. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، (7) 3، 364–384.

8. –سالم، غالية .(2021). *الأنشطة العلمية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي من منظور تنمية التفكير الإبداعي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

9. سعادة، جودت.(2015). *مهارات التفكير والتعلم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

10. سعادة، جودت.(2009). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

11. طاشمان، غازي مرسال.(2009). التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية. عمان: دار جليس الزمان.
12. طعيمة، رشدي أحمد .(2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، القاهرة، دار الفكر العربي.
13. الطناوي، عفت.(2015). *اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم والتربية العلمية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
14. عبد الحميد شاكر وخليفة، عبد اللطيف .(2000). *دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال*. القاهرة، دار غريب.
15. عبد الملاك، مينا.(2022). فاعلية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، (28)، ج3، 30-80.
16. -العوض، مهدي. (2021). التفكير الإبداعي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق. (37) 3، 13-46.
17. -العوض، مهدي .(2018). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، (2)، 33-68.
18. -الغامدي، رباب .(2017): درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في كتب العلوم الطالب والنشاط للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ،(6) 12، 154-166.
19. -زيد، نسرين .(2023). درجة توفر المفاهيم النحوية في كتب العربية لغتي للصفين الخامس والسادس الأساسيين والمستوى الثالث من منهاج الفئة (ب) وفق المعايير الوطنية. *مجلة جامعة حماة* ، (6) 21، 40-61.
20. المحمودي، محمّد سرحان علي .(2012). *مناهج البحث العلمي*. ط3، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنية.
21. المدهون، حنان. (2012). *أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر ، غزة.
22. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية .(2016). *وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. المجلد الثاني، دمشق.
23. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.(2016).*المنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية- وثيقة الإطار العام*. وزارة التربية.
24. مصطفى، فهيم.(2009). *تنمية التفوق والإبداع وعلاقتهما باستخدام المكتبات المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
25. -ناهض، ابتسام . (2024). مهارات التفكير الإبداعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، بنها، ع (137)، ج 1، 3-30.
26. -وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2024). *كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي الجزء الأول*، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.
27. -وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2024). *كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي الجزء الثاني*، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سورية.
1) -Abu Shkheedim,S & Alawneh,Y& Khuwayra,O &Salman,F& khayyat,T .(2022). The Level Of Satisfaction Of Parents Of Students With Learning Difficulties Towards

Distance Learning After The Corona Pandemic, *NeuroQuantology*, Vol 20(19),pp1299-1311.

2) Albujairi, H. (2014). The degree of creative thinking and its relationship with academic
3) excellence among female students at the education college in Aljawf University.
4) *Journal of Educational Sciences in Azha University*, 22(4), 63-72.
5) Farajollahi, M & Shahmohammadi ,N .(2014). The Content Analysis of the Experimental Science Book of Second Grade of Guidance School Based on the Amount of Attention to the Areas of Creativity and Implementing with Guilford's mental exercise. Procedia , *Social and Behavioral Sciences*, PP (114).
6) Khaled, H . (2013*). Developing creative thinking skills by the first three basic classes*. Amman Dar Osamah.-

i. -Torrance, E. (1965). *Rewarding creative behavior Experiments in classroom creativity. N. J*

7) *Prentice-Hall*, Englewood Cliffs

الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات

سلمان إسماعيل وزو*

(الإيداع: 10 حزيران 2024، القبول: 18 آيلول 2024)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرُّف الأخطاء اللُّغويَّة الكتابيّة (الإملائيَّة والنحويَّة) لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات. لتحقيق هدف البحث؛ اعتُمد المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبُنيت قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة (الإملائيَّة والنحويَّة) تكوّنت من (71) خطأ لغويًّا، بواقع (29) خطأ نحويًّا، و(42) خطأ إملائيًّا، وفي ضوء هذه القائمة قام الباحث بتحليل (150) ورقة من الأوراق الامتحانية لطلبة السنة الرابعة في كلية التربية بدير الزور والرقة المتقدّمين إلى الامتحان العمليّ لمادة اللُّغة العربيَّة في العام الدراسيّ 2022–2023. وأظهرت نتائج التحليل أنّ الأخطاء اللُّغويَّة التي بلغت درجة الشيوع المقدرة بنسبة (25%)، هي (17) خطًا نحويّا و(24) خطأ إملائيّا. كما ظهر أنَّ أعلى الأخطاء النحويَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة هو: عدم مناسبة علامة الإعراب الفرعية للموقع الإعرابيّ للاسم بنسبة شيوع (98.67%)، أمّا أعلى الأخطاء الإملائيَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة فهو: إهمال إثبات الشدّة أو إثباتها في موضع غير صحيح بنسبة شيوع (100%). كما أنَّ نسبة الأخطاء الإملائيَّة لدى طلبة كلية التربية بلغت (66%) وهي أكثر شيوعًا من الأخطاء النحويَّة التي بلغت (34%) من مجموع الأخطاء اللُّغويَّة. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة لدى طلبة كلية التربية تبعًا لاختلاف الكلية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة، طلبة كلية التربية، تحليل محتوى.

*عضو هيئة تدريسيّة (مدرّس) في كلية التربية، جامعة الفرات.

Common Linguistic Errors among Education College Students at Al-Furat University

Salman Ismail Wazzo*

(Received: 10 June 2024, Accepted: 18 September 2024)

Abstract

The research aimed to identify written linguistic errors (spelling and grammatical) among students of the College of Education at Al-Furat University. To achieve the research objective; The researcher adopted the descriptive analytical method, The researcher compiled a list of linguistic errors (spelling and grammatical) consisting of (71) linguistic errors, including (29) grammatical errors, and (42) spelling errors. With this list, the researcher analyzed (150) exam papers for fourth-year students at the College of Education in Deir ez-Zor and Raqqa who took the practical exam for the Arabic language subject in the year 2022-2023. The results of the analysis showed that the linguistic errors, which were common at a rate of (25%), were (17) grammatical errors and (24) spelling errors. It also appears that the most frequent grammatical errors among students are: The sub-grammatical mark does not fit the grammatical position of the noun at a rate of (98.67%). The most frequent spelling errors among students are: Do not write the stress or add it in a wrong place (100%).Also, the percentage of spelling errors among College of Education students is (66%), which is more common than grammatical errors, which amounted to (34%) of the total linguistic errors.The results also showed that there were no differences in the degree of prevalence of linguistic errors among students of the College of Education depending on the college.

Keywords: common linguistic errors, students of the College of Education, content analysis.

*Faculty member (teacher) at the College of Education, Al-Furat University.

1. مقدمة

تقوم اللُّغة على أربع مهارات متكاملة تقع إمّا في جانب الإرسال (التكلّم والكتابة)، وإمّا في جانب الاستقبال (الاستماع والقراءة). ومن خلال هذه المهارات تؤدي اللُّغة وظيفتها في الاتِّصال. وعلى الصعيد التعليمي تزداد أهمية اكتساب المتعلِّم هذه المهارات، فهي عنصرٌ أساس في التعليم والتعلُّم، وتعلُّم كل منها يؤدي إلى الارتقاء في تعلُّم الأخرى؛ فهي «تتآلف وتتآزر معًا لتشكّل الوجه العمليّ للكفاءة اللُّغويَّة التي يطمح تعليم اللغات ضمن أفضل الشروط إلى تحقيقها» (عمار، 2002، 151). وكلّما برع المتعلّم فيها تشكّلت شخصيته واتسعت مداركه، وصار أقدر على فهم النصوص، والتواصل الفعّال، والتعبير عن فكره وإدارة معاملاته اليومية، وأجدر بفهم تعبيرات الآخرين.

وبما أنَّ اللُّغة وسيلة التعبير والتفاهم، فإنّ إتقان لغةٍ ما يقتضي التمكُّن من استعمالها على الصعيدين الشفويّ والكتابيّ. ومهارة التكلُّم في ضرورة التمكُّن أسبق من مهارة الكتابة؛ لأنَّ اللُّغة عُرفت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، والمواقف الحياتية التي يستعمل فيها الفرد التعبير عن حاجاته مشافهةً أكثر من تلك التي يستعمل فيها التعبير الكتابيّ. إلا أنّ مهارة الكتابة أصبحت بقدرتها على تجاوز قيود الزمان والمكان، أكثر ديمومة وأوسع مدى وأبعد تأثيرًا وأغنى مضمونًا من مهارة التعبير الشفويّ، فهي حافظة تراث الأمم، وناقلة حضاراتها عبر القرون، ولغة المراسلات، وترجمان المشاعر. وإن كان المُرسِل في الكلام المباشر يستعين في الفهم والإفهام بلغة الجسد وبالوجود المادي للأشياء المحيطة بالمتخاطِبَينِ، يقع على عاتق الكاتب مهمة تحويل الموقف الخطابيّ بكلِّ معطياته إلى نظام الترميز اللغويّ بشكله الخطيّ، ما يضطره إلى أن يضع في حسبانه ردود فعل القارئ حول مضمون رسالته المكتوبة، واحتمالات تأويلها، فيجتهد في تشذيبها وتنقيتها من كلِّ ما يؤدي إلى الغموض واللبس، كالأخطاء النحويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة.

وللّغة العربيَّة نظام لغويّ يميزها من غيرها من اللغات، يتمثَّل في مجموعة من القوانين والأحكام الصوتيّة والصرفيّة والنحويَّة والدلاليّة والكتابيّة التي تحكمها، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها المنطوقة والمكتوبة، فتُعين المتخاطِبينَ على التَّفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات (زايد، 2006، 11). ولكن! على ما في أحكام اللُّغة العربيَّة من إحكام؛ عانت من أخطر الظواهر التي تهدّدها وجودًا وحضارة وثقافة، فقد شاع اللحن على الألسن، وكثُر الانحراف عن الصحّة اللُّغويَّة، وتفشّت ظاهرة الضعف في الأداء اللغويّ –قولًا وكتابةً– بين المتعلّمين عمومًا، والجامعيين منهم على وجه الخصوص.

ويعنى هذا البحث بالأخطاء النحويَّة والإملائيَّة التي طالت إحدى المهارات اللُّغويَّة الأربع، وهي مهارة الكتابة التي يجب فيها أن يراعى الرسم الصحيح للكلمات وفقًا للقواعد اللُّغويَّة مراعاةً تجعلها سهلة القراءة ممكنة الفهم. ودراسة الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة على قدر كبير من الأهمية؛ فهي تلقي الضوء على أسباب الظاهرة، فإن كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من المفحوصين دلّ ذلك على وجود سبب مشترك تُعزى إليه الأخطاء، ومن ثم بذل الجهد لبناء مناهج وبرامج على أساسها لتكون سبيلًا مستقيمًا لعلاجها (طعيمة والشعيبي، 2006، 122).

تأسيسًا على ما سبق، وانطلاقًا من تفشي ظاهرة الضعف اللغويّ في كتابات طلبة كلية التربية في جامعة الفرات، رأى الباحث أن يقدّم في هذا البحث تصوّرًا عن الأخطاء اللُّغويَّة الكتابيّة الأكثر شيوعًا لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات؛ ليصار إلى معرفة أسبابها ومعالجتها في أبحاث لاحقة.

2. مشكلة البحث

على الرّغم من أهمية إتقان المتعلّمين الجامعيّين مهارات اللُّغة العربيَّة، ولا سيما مهارتي التكلُّم والكتابة الأكثر استعمالًا في العملية التعليمية والحياة العملية؛ لاحظ الباحث من خلال عمله بمجال التعليم الجامعيّ ضعفًا كبيرًا لدى طلبة كلية التربية في الأداء اللغويّ، فيرتبك أحدهم في التعبير الشفويّ إذا ما طُلب إليه أن يعبّر عن فكرته بلغة فصيحة، ويتعثر في قول جملة سليمة، ولا يستطيع في التعبير الكتابيّ أن يكتب عبارتينِ متتاليتينِ خاليتينِ من الأخطاء الإملائيَّة. وقد برز هذا الضعف جليًّا في أوراق إجابات الطلبة عن أسئلة الامتحانات النظريّة والعمليّة؛ إذ تشيع الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة في

كتاباتهم، والغريب أكثر أنّ بعضهم شارف على إنهاء المرحلة الجامعية، وهم على أبواب ممارسة مهنة التدريس، ومن المفترض أن يكونوا متمكنين من مهارات اللُّغة؛ لأنهم معلّمو المستقبل، والقدوة التي سيتعلّم منها الجيل قواعد لغته، ولعلّ من المسلّمات أنّ من لا يملك إحدى مهارات اللُّغة لا يستطيع إعطاءها لغيره.

وفي إطارٍ تشخيصيّ لواقع الأخطاء اللُّغويَّة لدى المتعلّمين؛ أجريت دراسات عربيّة عدّة منها دراسة حماد والغلبان (2008)، ورحيمة وحمد (2013)، وإبراهيم (2013)، وعبد الجواد (2018)، وكاف (2021). وأظهرت النتائج أنّ العينات المستهدفة في البحث تعاني من تدنٍّ واضحٍ في درجة امتلاكها لمهارة التعبير الكتابيّ والشفويّ. وتعد هذه النتائج غير مُرْضية على الإطلاق، وخطرة على مستقبل اللُّغة إذا ما وضعنا في الحسبان أنّ ثمة علاقة وطيدة بين صحّة الكتابة والاستيعاب القرائيّ، فلكي يُفهم المكتوب يجب أن تكون كتابته خالية من الأخطاء النحويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة (عاشور والحوامدة، 2003، 127)، وأنّ الخطأ في استخدام القواعد النحويَّة والإملائيَّة ينتج عنه إفساد المعنى وغموضه، وتعذُّر الفهم والإفهام (إبراهيم، 2013، 573).

وما سبق كلّه يعدّ دليلًا على وجود مُشكلة تنطلق أساسًا من ضعف الأداء اللغويّ لدى المتعلّمين الجامعيّين، وهذه المشكلة باتت ظاهرة تستحق التوقُّف عندها، والنظر في أبعادها تمهيدًا لتحديد أسبابها، والوصول إلى الحلول المناسبة لها؛ ما حدا بالباحث إلى محاولة **تعرُّف الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات.**

3. **أهمية البحث:** تكمن أهمية هذا البحث في أنّ من المأمول منه أن:

1. يقدّم مدخلًا تشخيصيًّا لأخطاء المتعلمين اللُّغويَّة، ويصنّفها؛ مما يساعد على علاجها بصورة موضوعيّة علميّة.
2. يبصّر المختصين ومخطِّطي المناهج الجامعيّة ومنفذيها بأخطاء المتعلِّمين النحويَّة والإملائيَّة، ليصار إلى مراعاتها عند التخطيط للموقف التعليميّ أو تنفيذه.
3. يُعرِّف المتعلّمين أنفسهم بأخطائهم اللُّغويَّة، ومدى شيوعها لديهم، ممّا يعطيهم رؤية صادقة عن أبعاد المشكلة.
4. يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات حول مستوى الأداء اللغويّ للمتعلّمين تشخيصًا وتبويبًا وعلاجًا.

4. **أهداف البحث:** سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين.
2. تعرُّف درجة شيوع الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات.
3. الكشف عن الفروق في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى الطلبة تبعًا لاختلاف الكلية؟

5. **أسئلة البحث:** سعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين؟
2. ما درجة شيوع الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات؟
3. هل هناك فروق في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى الطلبة تبعًا لاختلاف الكلية؟

6. **حدود البحث:** اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

بناء قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة الكتابية الشائعة، وتحليل الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في أوراق امتحان العمليّ لمئة وخمسين طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الفرات.

7. **مصطلحات البحث**

1. **الخطأ اللغويّ:** المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغويّ الصحيح. ويكون تصنيف الخطأ ببيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موطن الأخطاء من المباحث اللُّغويَّة (طعيمة، 2004، 308). أمّا **إجرائيًّا** فيُعرِّفه الباحث بأنَّه مجموعة الأخطاء الكتابيّة التي وقع فيها طلبة كلية التربية بجامعة الفرات في أوراق امتحانهم العمليّ، سواء أكانت نحويَّة، أو إملائيَّة. وتقاس هذه الأخطاء بالنسبة المئوية لتكراراتها على بطاقة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

2. **الخطأ الإملائيّ:** قصور المتعلّم عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصور الصوتيّة أو الذهنيّة للحروف، والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة مع الصور الخطيّة لها وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المتعارف عليها. أمّا **الخطأ النحويّ** فهو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة؛ والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة (زايد، 2006، 71).

أمّا **إجرائيًّا** فيُعرِّفه الباحث **الخطأ الإملائيّ والنحويّ** بأنَّه عدم قدرة طلبة كلية التربية بجامعة الفرات على توظيف القواعد الإملائيَّة أو النحويَّة توظيفًا صحيحًا في أوراق امتحانهم العمليّ. وتقاس هذه الأخطاء بالنسبة المئوية لتكراراتها على بطاقة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

3. **كلية التربية:** هي إحدى كليات الجامعات السورية، يُقبل بإحدى تخصصاتها الطلبة الحاصلون على شهادة الثالث الثانوي العلميّ، ويقضون فيها أربع سنوات تعليمية، ليتخرجوا فيها معلّمين مؤهلين للتعليم في رياض الأطفال أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

8. دراسات سابقة، وتعقيبٌ عليها

عمد الباحث إلى إدراج بعض الدّراسات العربيَّة والأجنبيّة السّابقة التي لها صلّة ببحثه الحالي، والطريقة المتّبعة في عرض هذه الدّراسات اتباع التسلسل التّاريخيّ لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث. يلي ذلك التعقيب عليها، كما يأتي:

فقد أجرى كلٌّ من **رحيمة وحمد (2013)** بحثًا في العراق هدف إلى **تعرُّف الأخطاءَ الإملائيَّة الشائعةَ لدى طلبةِ كلياتِ التربيةِ في الجامعاتِ العراقية (تشخيصٌ وعلاجٌ)**، ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحثان المنهج الوصفيّ التحليليّ، واختارا عينة عشوائية للطلبة من أربع كليات من كليات التربية في الجامعات العراقية، وبلغ العينة المسحوبة منها (194) طالبًا وطالبة، ثمّ طلب الباحثان من عينة البحث كتابة موضوع تعبيري حرّ، ثم استخرجا الأخطاء الإملائيَّة الشائعة التي وقع فيها الطلبة، ومن أهمها: الخطأ بالهمزة الأولية بنسبة (83.5%)، والخطأ بكتابة الألف اللينة بنسبة (67.52%)، وكتابة الضاد ظاءً أو العكس بنسبة (47.42%)، وأعدا في ضوء هذه الأخطاء تمرينات لعلاجها.

وأجرى **ياني وآخرون (Yani et al, 2014)** دراسة في ماليزيا هدفت إلى **تحليل الأخطاء النحويَّة الشائعة في الخطاب الكلامي العربي**، والتحقيق في أسباب الأخطاء التي تعوق تطور طلبة اللُّغة العربيَّة لبرنامج البكالوريوس في الاتصال الدولي في أثناء تطبيق القواعد النحويَّة للغة العربيَّة خلال مقرر الكلام الإقناعيّ العمليّ. تم اختيار عينة قصدية من بين 23 طالبًا كانوا يأخذون هذه الدورة العملية في فصل دراسي أكاديمي في السنة الأولى من دراستهم. وجُمعت البيانات من عروض الطلاب التي طُلب إليهم تقديمها حول موضوع محدد، كما حُلّل الخطاب العمليّ للعينة. وأظهرت النتائج وجود أخطاء نحويَّة كبيرة، أكثرها شيوعاً الخطأ في تطبيق الإعراب التصريفيّ في أثناء الحديث للإقناع لدى الطلاب بلغت نسبتها (22.07%)، وأقلها شيوعاً حذف الفاء الرابطة لجواب أمّا الشرطيَّة بنسبة (1.5%).

وأعدّت **بوعروج (2013)** رسالة ماجستير في الجزائر هدفت إلى تعرُّف **الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة عند الطلبة الجامعيين (طلبة السنة الأولى من الأدب العربي أنموذجًا)**. ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبنت استبانتين وجّهت إحداهما إلى (15) أستاذًا من أساتذة الأدب العربيّ في جامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي)، والأخرى إلى (20) طالبًا من طلبة السنة الأولى في هذه الجامعة. وكان من أهم النتائج أنّ أكثر الأخطاء شيوعًا بين طلبة هذه العينة إملائيَّة بالدرجة الأولى تليها النحويَّة ثم الصرفية؛ إذ بلغت نسبة الأخطاء الإملائيَّة (53.22%)، في حين كانت نسبة الأخطاء النحويَّة (31.64%)، أما نسبة الأخطاء الصرفية فبلغت (16.12%) من مجموع الأخطاء.

كما أجرى **الأحول (2015)** بحثًا في السعودية هدف إلى معرفة **أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربيَّة السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة.** ولتحقيق هدف البحث؛ اتّبع الباحث المنهج التجريبي، وبنى قائمة بالأخطاء الشائعة لتحليل أخطاء الطلاب الكتابية في مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكترونيّ ومحادثات الهواتف النقالة، واختبار الأخطاء الإملائيَّة، وبرنامجًا

قائمًا على التكامل بين النحو والإملاء، ودليل معلم للاسترشاد في تدريس المعالجة المقترحة. واختار (64) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الجوف، وقسّمهما عيّنتَينِ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصّلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية المعالجة المقدمة في تحسين مستوى الطلاب في المهارات الإملائيَّة، وتجنُّبهم الكثير من الأخطاء التي كانوا يقعون فيها قبل تدريس البرنامج لهم.

وقام **الصويركي (2018)** ببحث في جدة سعى فيه إلى **تحليل الأخطاء الكتابية النحويَّة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة** ممن أنهوا مقرر المهارات اللُّغويَّة، ومعرفة أنواعها، وتكرارها، ومحاولة دراسة أسبابها، وتقويمها، واقتراح التوصيات اللازمة للتغلب عليها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث. وقام بتحليل الأخطاء النحويَّة في تعبيرات كتابية لتسعين طالبًا. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الأداء لدى أفراد العينة في المهارات النحويَّة كانت مقبولة، إذ بلغت الأخطاء النحويَّة والأخطاء التركيبية (18) نوعًا، ومجموعهما (190) خطًا، وبنسبة قدرها (1.73%) من مجموع الكلمات التي كتبتها العينة التي بلغت (10926) كلمة.

وأعدَّ **عبدالجواد (2018)** بحثًا في غزّة بدولة فلسطين العربيَّة هدف إلى تعرّف **الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة قسم المناهج والتّدريس في كلّيّة التّربية بجامعة الأقصى**. وتحقيقًا لهدف البحث؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، واختار عيّنة عشوائيَّة بلغت (337) طالبًا وطالبة من طلبة قسم المناهج بكلية التربية بغزة، وبنى قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة بلغت (46) خطأ، ثمّ بنى اختبارًا موضوعيًّا في ضوء القائمة أداة للبحث. ومن النّتائج الّتي توصّل إليها البحث أنّ فقرتين من فقرات الاختبار لم تشكلا خطأً شائعًا لدى أفراد العينة، إذ كانت النّسبة المئويّة لهما أقلّ من النّسبة الّتي اعتمدها الباحث لشيوع الخطأ، بناء على ما أقرّته الدّراسات السّابقة، وهي (25%) فأكثر، وأنّ باقي فقرات الاختبار شكَّلت أخطاء شائعة، حيث تراوحت نسب شيوع الخطأ فيها ما بين (26.1%) إلى (81.1%)، أمّا نسبة شيوع الأخطاء في الاختبار ككلّ فبلغت (53%). كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعتي الطّالبات والطلّاب في الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة، وتوجد فروق دالّة إحصائيًا في الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة، بين تخصّص تدريس اللُّغة العربيَّة وتدريس التّخصّصات الأخرى، لصالح التخصّصات الأخرى.

وأجرت **ساري (Sari, 2020)** دراسة هدفت إلى **تعرُّف الأخطاء القواعدية النحويَّة في مهارات التحدث لدى طلاب المدرسة الثانوية الحكومية العليا 12 بيكانبارو**. لتحقيق هدف البحث؛ استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الوصفي، واختارت عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر بيكانبارو تكوّنت من (214) مستجيبًا، طُبِّق عليهم اختبار التحدُّث، ثم حُسبت نسبة تكرار كلّ نوع من الأخطاء النحويَّة التي يرتكبها الطلاب. وبناء على تحليل البيانات وجد أن إجمالي عدد الأخطاء التي ارتكبها الطلاب هو (125) خطأً؛ (8%) منها أخطاء سوء ترتيب، و(15%) أخطاء في الإضافة، و(18%) منها أخطاء سهو، و(58%) أخطاء في تشوه النطق.

وتناولت دراسة **إسماعيل وآخرين (Ismail et al, 2021)** استخدام النحو العربي في نظام اللُّغة العربيَّة، **وتعرُّف أنواع الأخطاء الموجودة في كتابات طلاب اللُّغة العربيَّة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية**. اتبع الباحثون المنهج الوصفيّ وحلّلوا الأخطاء وفق نظرية الخطأ لكوردر التي تصنفها إلى أربعة أبعاد، بعد أن طبّقوا اختبارًا كتابيًّا على (25) طالبًا من المدارس والمؤسسات الدينية على مستوى البلاد التحقوا للتو بالجامعة. وهؤلاء الطلاب قد تعلّموا اللُّغة العربيَّة منذ المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية قبل الالتحاق بالمؤسسات العليا. لكن الطلاب ما زالوا يخطئون عند استخدام اللُّغة العربيَّة في كتاباتهم. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم الطلاب ارتكبوا أخطاءً في قواعد الإملاء والمعجم والنحو وبنية الجملة، والأخطاء النحويّة هي الأكثر شيوعًا لدى الطلاب.

أمّا **محمود ومرغني وعلي (2022)** فأجروا بحثًا في جمهورية مصر هدف إلى وضع **تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائيّة الصفيّة واللاصفيّة**. واعتمد الباحثون المنهج الوصفيّ،

وأعدوا قائمة بالمهارات الإملائيَّة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت (10) مهارات رئيسة، و(22) مهارة فرعية، واختبارًا تشخيصيًّا لهذه المهارات، وفي ضوء الاختبار التشخيصي حُصرتِ الأخطاء الإملائيَّة لدى التلاميذ، ثم وضِع التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة باستخدام أنشطة القرائية الصفية واللاصفية، من خلال إعداد قائمة بالأنشطة الصفية بلغت (3) مجالات رئيسة، و(4) مجالات فرعية، وقائمة بالأنشطة اللاصفية بلغت (3) مجالات رئيسة، و(8) مجالات فرعية، ثم أعدوا التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة في ضوء هاتين القائمتين.

8-1- تعقيب على الدّراسات السّابقة

توصّل الباحث من خلال استعراضه للدّراسات العربيَّة السّابقة إلى أنّ الدّراسات السّابقة أجريت في فترات زمنية متباينة، وشمل مجتمعها نطاقًا واسعًا من البلدان العربيَّة والأجنبيَّة، وتعدّدت مجالات دراسة أخطاء المتعلِّمين، وهذا يدلّ على أهمية الموضوع الذي حظي باهتمام الباحثين منذ فترة طويلة. وهدفت الدّراسات السّابقة كلُّها إلى تعرُّف الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى عينة البحث، وأضافت بعضها بناء تصور مقترح كدراسة (محمود ومرغني وعلي، 2022)، أو استخدام استراتيجية لعلاج الأخطاء مثل دراسة (الأحول، 2015). واستخدمت الدراسات جميعها المنهج الوصفيّ التحليليّ، ماعدا دراسة (الأحول، 2015) التي استخدمت المنهج التجريبي، وكانت عينة البحث في أغلب الدراسات من طلبة الجامعة، ما عدا دراسة (محمود ومرغني وعلي، 2022) التي طُبِّقت على تلاميذ المرحلة الإعداديّة، ودراسة ساري (Sari, 2020) التي طُبِّقت على طلاب المرحلة الثانويَّة. كما أنَّ أغلب الدّراسات السّابقة أظهرت في نتائجها ضعف الطلاب في القواعد النحويَّة والإملائيَّة وشيوع الأخطاء اللُّغويَّة في كتاباتهم.

يتفق البحث الحالي مع الدّراسات السّابقة في سعيه إلى تعرُّف الأخطاء الكتابية لدى طلبة كلية التربية، إلاّ أنّه يختلف عن أغلبها في تناوله الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة معًا دون الاقتصار على واحدة منها، وفي تطبيقه على بيئة جديدة تختلف عن غيرها في ظروفها وبرامجها وطلابها. وبذلك تعدّ هذه الدراسة، في حدود اطّلاع الباحث، فاتحة الدّراسات المحليّة التي تستقصي درجة شيوع الأخطاء اللُّغويَّة في كتابات طلبة الجامعة. وقد تمت الإفادة من الدّراسات السّابقة في الجانب النظريّ وبناء مشكلة البحث، وتعرُّف قوائم الأخطاء الشائعة.

9. الإطار النظريّ للبحث

يعدُّ مصطلح الكتابة مصطلحًا معقدًا في مجالي تعليم وتعلُّم اللغات؛ فهي ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية رسمًا هجائيًا صحيحًا فقط، بل هي عملية مركبة تتضمن إنشاء المعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ. إنّها تبدأ عند الكاتب من وجود أفكار في عقله، ثم تظهر للقارئ في صورة كلمات وجمل وفقرات مكتوبة، وعند مراجعتها وتقويمها تتم من الشكل الخارجي ثم المضمون؛ لذا، فهي عملية معقّدة تتطلّب مهارات حركية لرسم الحروف والكلمات (الخط)، كما تتطلّب مهارات عقلية للتعبير عن المشاعر والمعاني بكلمات وجمل وفقرات مكتوبة (هجائيًا) كتابة صحيحة. وبهذا، فإن الكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة يُكمل بعضُها بعضًا حتى تؤدي المعنى صحيحًا إلى القارئ، وهذه الأبعاد هي: الخط، الكتابة الهجائيّة، التعبير التحريريّ (إبراهيم، 2013، 573).

تأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إنّ الكتابة ترجمة الأصوات المنطوقة أو الذهنية إلى رموز خطية، مكتوبة بطريقة منظمة صحيحة، ولها معنى واضح. وبذلك يعدّ كلُّ ما يخل بالكتابة خطًا ومعنًى من الأخطاء اللُّغويَّة التي يدرسها هذا البحث.

9-1- مفهوم الخطأ اللغويّ

كانت بدايات الوقوف على الأخطاء اللُّغويَّة بالدراسة عند الكسائيُّ (ت 189هـ) بكتابه (ما تَلْحَنُ فيه العامَّة)، ثمّ بعد ذلك انبرى علماء أجلّاء للذود عن العربيَّة، منهم: ابن السِّكّيت (ت 244 هـ)، والخطابيُّ البستيُّ (ت 388 هـ)، وابن الجوزيّ (ت 597 هـ)، وصولًا إلى العصر الحديث كإبراهيم اليازجيّ، وشوقي ضيف وغيرهم (العبري، 2006، 12).

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الأخطاء اللُّغويَّة تشخيصًا وعلاجًا؛ شاعت في عصرنا الأخطاء على لسان العرب وفي كتاباتهم شيوعًا مرعبًا يكاد يقضي على استمرارية اللُّغة لولا أنّ الذكر المحفوظ نزل بها.

ومع شيوع هذه الأخطاء تعدّدت تعريفاتها بتعدُّد المجالات التي تقع فيها. وكلُّ التعريفات تتفق في جوهرها حول فكرة واحدة، وهي الميل في الأصوات اللُّغويَّة المنطوقة أو المكتوبة عن الوجه الصحيح، ومن هذه التعريفات:

1) الخطأ اللغويّ مرادف (اللّحن) قديمًا، وهو موازٍ للقول فيما كانت تَلْحَنُ فيه العامَّة والخاصَّة (زايد، 2006، 71).

2) عيب لساني يقوم على تحريف الكلام في اللُّغة، أو قواعد الإعراب، أو القراءة أو تركيب الجملة، ويتمثل اللحن باستخدام كلمة في غير محلها، أو تبديل في نطق بعض الحروف، أو خطأ في نطق عين الفعل، أو في ضبط حركة الإعراب أو في استخدام حروف الجر في غير محلها (التونجي، 2003، 357).

3) الانحراف عمّا هو مقبول في اللُّغة العربيَّة، حسب المقاييس الّتي يتَّبعها النَّاطقون بها. أو الانحراف في الأداء اللغويّ عن قواعد النَّظم العربيّ الفصيح، الخاصَّة بالمتحدِّث الأصليّ، المتّفق عليها، في جانب من جوانب اللُّغة الصَّوتيَّة أو الصَّرفيَّة أو النحويَّة، ويتحدّد الخطأ اللغويّ بمواصفات منها: مخالفة الاستجابة اللُّغويَّة الصَّادرة لما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة وفقًا لقواعد اللُّغة العربيَّة، وعدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف اللُّغويَّة، وتكرار صدور هذه الاستجابة، فما يصدر مرة واحدة لا يعدُّ خطأً لغويّا شائعًا (حسين ورسلان ويونس، 2014، 3).

4) الزيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها، أو استبدالها بغيرها أو رسمها بصورة غير صحيحة مما يبطل قراءتها، ويسبب تحريف الكلمة أو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض (شحاتة، 2004، 323).

5) أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود، وتسبّب قصور في التعبير الكتابي عما يريد (عطية، 2008، ص181).

6) قصور المتعلمين عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيَّة مع الصور الخطية لها على وفق قواعد الكتابة الإملائيَّة المحددة أو المتعارف عليها (الجشعمي، 2012، 316).

7) والخطأ اللغويّ عند أبي خضيري المشار إليه في بوعروج هو الخروج عن قواعد اللُّغة الفصحى من حيث القواعد النحويَّة، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربيَّة، أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة استخدامًا لا يقبله الاستعمال العربي المعروف (بوعروج، 2013، 10).

من استقراء التعريفات السابقة، يمكن القول إن بعضها جعل الخطأ اللغويّ مرادفًا لما سمّاه العرب باللحن (زايد والتويجي)، وجعله بعضهم مقصورًا على الجانب النحويّ (أبو حضيري)، ومنهم من قصره على الجانب الإملائيّ (عطية والجشعمي). ولعل أدق التعريفات هو تعريف (حسين ورسلان ويونس) الذي شمل الخطأ اللغويّ من جوانبه كافة.

9-2- أنواع الأخطاء اللُّغويَّة

تعدَّدت تصنيفات الباحثين للأخطاء اللُّغويَّة بتعدُّدها لدى الطّلبة، ومنها: النحويَّة، والصّرفيَّة، والإملائيَّة، وأخطاء الضَّبط بالشَّكل، وأخطاء دلالات الألفاظ في الاستخدامات اللُّغويَّة (مسعود وصالح والقاضي، 2015، 4). ورأى (سلطان، 2009، 7) أنَّ الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة قد تصيب ستَّة أنظمة (أنساق) للُّغة العربيَّة، وهي: النَّسق الصَّوتيّ: الّذي يختصُّ بكيفيَّة نطق الكلمات، والنَّسق الصَّرفيّ: الّذي يختصُّ ببنية الكلمة، والنَّسق النحويّ: الّذي يختصُّ بترتيب كلمات الجمل، وترتيب الجمل نفسها، والنَّسق الدّلاليّ (المعجميّ والسِّياقيّ): الّذي يختصُّ بمجموع المفردات اللُّغويَّة المتاحة؛ للتَّعبير عن المعاني، ويهتم الدّلاليُّ بدلالات الكلمات والجمل من خلال السّياقات، والنَّسق التَّداوليُّ: الّذي يرشد إلى كيفيَّة استخدام اللُّغة في المواقف الاجتماعيّة، وأخيرًا نسق الرَّسم والتَّحرير الكتابيّ: ويهتمُّ بمدى تطابق الرُّموز المكتوبة مع الأصوات الّتي تمثلها.

أمّا كوردر المذكور في (صيني والأمين، 2000، 150) فيقسّم الأخطاء اللُّغويَّة بطريقة مختلفة إلى: **أخطاء في الأداء الكلامي**، وهي أخطاء غير نظامية (أغلاط) تنتج في أغلب الأحيان عن حالات فيزيولوجية مثل: التوتر والتردد والإرهاق، ويمكن لأي إنسان أن يقع فيها سواء في اللُّغة الأم أو اللُّغة الهدف. **وأخطاء في القدرة اللُّغويَّة**، وهي أخطاء نظامية تنتج

عن جهل المتعلم بالقاعدة اللُّغويَّة، أو التطبيق الناقص لها، وهذه الأخطاء هي الأكثر خطورة من سابقتها؛ لأنها تدل على اختلالات في البنية النسقية للنظام اللغويّ الذي اكتسبه المتعلم.

ويرى الباحث أن من الأخطاء ما يصيب معنى الجملة بالخلل، كالأخطاء النحويَّة والدلالية، ومنها ما يصيب شكل الجملة من دون أن يتأثر المعنى كثيرًا بهذا الخلل الشكلي، كالأخطاء الصرفية والإملائيَّة. ويمكن تعريف هذه الأخطاء على أنّها الاستخدام الخاطئ لقواعد النحو كعدم مراعاة علامة الإعراب الأصلية أو الفرعية في الرفع والنصب والجر، والخطأ الصرفي: هو عدم استعمال القاعدة الصرفية بشكل صحيح كتذكير المؤنث مثلًا، والخطأ الدلالي: هو استعمال كلمة أو تركيب في سياق خاطئ، ويفهم هذا الخطأ من السياق. والخطأ الإملائيّ: هو استعمال خاطئ للقاعدة الإملائيَّة ومنها كتابة الهمزة بإشكالها وزيادة ألف التفريق في غير مكانها.

9-3- خطوات تحليل الأخطاء اللُّغويَّة

بالرجوع إلى ما ذكره عدد من الباحثين (براون، 1994، 56-57؛ والراجحي، 2004، 57؛ وطعيمة، 2004، 308-309؛ وبوعروج، 2013، 33؛ وعبدالجواد، 2018، 6)، فإن تحليل الأخطاء اللُّغويَّة يمرّ بثلاث خطوات رئيسة، تُوجز بالآتي:

1) **تحديد الأخطاء:** عند تحديد الأخطاء، ينبغي تحليل بنية الكلمات والجمل التي ينتجها المتعلّم، كما يجب التفريق بين نوعين من الأخطاء: أولهما الأخطاء الظاهرة التي لا تتفق والقواعد النحويَّة أو الصرفية أو الإملائيَّة، وثانيهما الأخطاء الباطنة غير الظاهرة، وهي تراكيب صحيحة من الناحية النحويَّة لكنها في سياق خاطئ؛ فعبارة "الحمد لله على نعمه الكثيرة" صحيحة نحويّا على مستوى الجملة، ولكنها عبارة خاطئة إذا قيلت ردًّا على السؤال: ما اسمك؟

2) **وصف الأخطاء وتصنيفها:** يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء اللغويّ: الكتابية والصوتية والصرفية والنحويَّة والدلالية. ووصف الخطأ يتم في إطار نظام اللُّغة ككل، فأي خطأ يقع فيه المتعلم في أي مستوى من هذه المستويات يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلا ليست خطأ في حرف من حروف الهجاء فحسب، بل قد تكون مؤشّرًا على فقدان المتعلِّم قاعدة في نظام اللُّغة، فهو حين يكتب كلمة "خطابة" مصدر "خطبَ" بهاء "خطابه" إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغويّ؛ لأنه لا يفرق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث، و الهاء التي هي ضمير. كما أنَّ وصف الأخطاء إجرائيًا يتجه في الأغلب إلى بيان أوجه الانحراف عن القاعدة (حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح..). ثم تصنيف هذا الخطأ للفئة التي ينتمي إليها من المباحث اللُّغويَّة.

3) **تفسير الأخطاء:** تأتي خطوة تفسير الأخطاء بترتيب منطقي بعد تحديدها ووصفها وتصنيفها، وهي الهدف الأساس من التحليل، وتُردُّ فيها الأخطاء إلى مصادرها وبيان الأسباب التي أدت إلى وقوعها حتى يتم تفاديها مستقبلًا. ويُعزى الأخطاء إلى أسباب عدة، منها ما يتعلق بتداخل اللغات، وما يرافقه من نقل سلبي من لغة إلى أخرى؛ ومنها ما يعود للجهل بالقاعدة اللُّغويَّة؛ ومنها ما يرجع إلى التعميم والقياس الخاطئ، وهذا يتأثر بطريقة كل متعلّم في تعلُّم المعرفة الجديدة؛ ومن الأخطاء ما يكون سببه بيئة التعلُّم، كالمدرسة أو الجامعة، والكتاب التعليميّ، والمعلّم، والموقف الاجتماعيّ؛ ومنها ما يعود إلى تعدُّد اللهجات، وازدواجيّة الفصحى والعامية، وعدم الاستقرار الانفعاليّ والعقليّ والجسديّ لدى المتعلِّم.

ويضيف الباحث إلى هذه الخطوات المنهجية خطوتين أخريين تتعلّق أولاهما بالخطوة الأولى ويفترض أن تسبقها، وهي تحديد مادة الأخطاء، وهذه المادة قد تتأتّى من الاختبارات التحصيلية التشخيصية، بعد تحليلها ودراسة نتائجها، أو من تكليف عينة البحث كتابة موضوع تعبير حرّ أو مقيّد، والخطوة الثانية تتعلّق بتفسير الأخطاء، وهي تحديد درجة شيوع الخطأ من خلال حساب مدى تكراره، فليس كلُّ خطأ يحتاج إلى تفسير، إنّما هي الأخطاء الشائعة والمتواترة من تحتاج إلى البحث في مسبّباتها. وقد حدّدت الدراسات المذكورة أعلاه أن الخطأ الشائع هو الذي يتكرّر عند ما نسبته (25%) من مجموع العينة.

10.منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ في تحديد مشكلة البحث والإجابة عن أسئلته. وهذا المنهج يلائم طبيعة البحث؛ فهو «منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانيّة، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الرّاهن، وصفًا دقيقًا، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والاختبارات)، ويقدّم لها وصفًا كميًا أو نوعيًا» (الدريج وآخرون، 2020، 30). ولتحديد الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في كتابات طلبة كلية التربية في جامعة الفرات، اتبع الباحث **أسلوب تحليل المحتوى**، وفق مجموعة من الخطوات المنهجية الموضَّحة أدناه.

11.أداة البحث (بطاقة تحليل محتوى): لتحليل كتابات الطلبة في ضوء أخطائهم اللُّغويَّة؛ اتبع الباحث الخطواتِ الآتية:

11–1– بناء قائمة التحليل لبناء قائمة بالأخطاء النحويَّة والإملائيَّة الشائعة في كتابات الطلبة الجامعيين، أُتّبعت الخطواتِ الآتية:

1. مراجعة الأدب النظريّ: راجع الباحث الأدب التربويّ والبحوث والدراسات السّابقة ذات الصلّة بالأخطاء اللُّغويَّة وتصنيفها (بوعروج، 2013؛ ورحيمة وحمد، 2013؛ والجراح، 2013؛ والصويركي، 2018؛ وفضيلة، 2018؛ وعبد الجواد، 2018؛ وأحمد وإقبال، 2019). وأجرى مقارنة بين قوائم الباحثين وتصنيفاتهم للأخطاء اللُّغويَّة. وقد أسفرت عملية المقارنة والفرز بين تصنيفات الباحثين عن قائمة أوليّة بأهم الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة مرتَّبة بحسب تكراراتها في القوائم السابقة، تكوّنت من (63) خطأ لغويًّا، بواقع (38) خطأ نحويًّا، و(25) خطأ إملائيًّا.

2. تحكيم قائمة الأخطاء اللُّغويَّة: عرض الباحث قائمة الأخطاء اللُّغويَّة على مجموعة من السّادة المحكّمين؛ لإبداء آرائهم حول قائمة الأخطاء من حيث صحّة اتساق كل خطأ فرعي مع المجال الذي ينتمي إليه، وسلامة صياغته اللغويّ، والمقترحاتُ التي يرونها مُناسِبة لتحسين القائمة من حذف أو إضافة أو تعديل. وقد أبدى المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم التي تتلخّص في: حذف بعض الأخطاء؛ لتضمُّنها في غيرها أو لعدم دقّتها ومناسبتها. وتعديل بعض العبارات تعديلًا لغويًّا طفيفًا. وقد أخذ الباحث بهذه الآراء، ولبّى جميع الملاحظات، فكانت قائمة الأخطاء اللُّغويَّة في صورتها النهائيّة مكوّنة من مجالين رئيسين: نحويّ وإملائيّ، و(71) خطأ لغويًّا [الملحق (1)].

3. بعد أن استقرت قائمة التحليل، استخدمها الباحث بطاقة تحليل محتوى، لرصد تكرارات الأخطاء اللُّغويَّة في أوراق امتحان العمليّ لطلبة السنة الرابعة في ضوء وحدات التحليل وفئاته أدناه.

11–2–تحديد فئات التحليل ووحداته: يُقصد **بفئة التحليل** العناصر الرئيسة والثانويَّة التي تُوضع فيها وحدات التحليل، والتي يمكن وضع كلّ صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنّف على أساسها (طعيمة، 2004، 272). وفي هذه الدّراسة، تتمثّل فئات التحليل في العناصر المدرجة في كلّ مجال من مجالات الأخطاء اللُّغويَّة. أمّا **وحدات التحليل** فقد تعدّدت لتغطي مجالَي الأخطاء اللُّغويَّة المعتمدة، فشملت الكلمة، والجملة. واستخدامُ أكثر من وحدة تحليل جائز؛ إذ يمكن لبحث أن يستخدم وحدتين أو ثلاث أو أكثر في ضوء أهداف البحث (المطلق والعمّارين، 2014، 183).

11–3– تحديد عينة التحليل: شمل مجتمع البحث الأوراق الامتحانية لجميع طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بدير الزور والرقة المتقدّمين إلى الامتحان العمليّ لمادة اللُّغة العربيَّة في العام الدراسيّ 2021–2022، والبالغ عددهم (326) طالبًا وطالبة. وما اختار الباحث السنة الرابعة إلا لأنهم على أبواب التخرُّج، ويُفترض أن يكونوا قد تعلّموا مهارات الكتابة الصحيحة. أمّا عينة البحث فقد اعتمد الباحث على جدول معادلة كريجسي ومرجان (Krejcie & Morgan) في تحديد العدد الواجب سحبه من مجتمع البحث، فتبيّن أن العدد المناسب للعينة هو (150) ورقة امتحانية. وقد سُحبت العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، والجدول الآتي يبيّن توزّع أفراد العينة على متغيّرات الدراسة، كما يبين عدد وحدات التحليل في العينة:

الجدول رقم (1): توزّع العينة على متغيّرات الدراسة

خصائص العينة		القسم		المجموع	النسبة المئوية	عدد وحدات التحليل
		معلم صف	رياض أطفال			
الفرع	دير الزور	33	71	104	%69.33	20696
	الرقة	8	38	46	%30.67	9154
المجموع		**41**	**109**	**150**	**%100**	**29850**

11-4-محدّدات عملية التحليل: شملت عملية التحليل كل الكلمات المذكورة في الأوراق الامتحانية لعينة البحث، واقتصرت على عدّ الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة المدرجة في قائمة التحليل من دون الالتفات للأخطاء الصرفيَّة والدلاليَّة والأسلوبيَّة. وفي الحكم على درجة شيوع الخطأ؛ اتبع الباحث المعيار الثلاثي العالميّ الآتي المعتمد في الدراسات المذكورة في فقرة (خطوات تحليل الأخطاء اللُّغويَّة) من هذا البحث:

الجدول رقم (2): معيار شيوع الخطأ

النسبة المئوية لتكرار الخطأ	%24-%1	%75-%25	%100-%76
شيوع الخطأ	نادر	شائع	عام

11-5-صدق عملية التحليل: عُرضت بطاقة التحليل مرفقةً مع عشر من الأوراق الامتحانية المحللة على بعض السادة المحكّمين المختصين باللُّغة العربيَّة، وطلب الباحث منهم التكرُّم بالتحقّق من شموليّة التحليل، والتحقّق من اتفاق وحدات التحليل المسجّلة مع فئات التحليل. وقد اتفقَ المُحكِّمون على تغطية التحليل المرفق للأخطاء اللُّغويَّة، وعلى تناسب الوحدات المُحلَّلة مع فئاتها التحليليّة التي تندرج تحتها. وهو ما يستدلّ به على صدق عملية التحليل وصلاحيّتها.

11-6-ثبات عملية التحليل: للتحقّق من ثبات التحليل، حلّل الباحث الأوراق الامتحانية المختارة (عينة التحليل) وفق الخطوات المنهجيّة لتحليل المحتوى العلميّ. وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التحليل الأوّل أعاد التحليل مرّة ثانية، ثمّ اجتمع بمحلّل آخر (مختص باللُّغة العربيَّة وعلى دراية بعملية التحليل) فأوضح له عملية التحليل، وبعد أن زُوِّد بمادة التحليل ومحدّداته، وقائمته الخاصة بالعناصر المندرجة في كلّ مجال من المجالين النحويّ والإملائيّ، حلّل عينة من الأوراق الامتحانية بلغ عددها (15) ورقة امتحانية تضمّنت (2985) وحدة تحليل. وبعدها حسبَ الباحث معامل الثبات بين التحليلات المختلفة باستخدام معادلة هولستي (Holsti): $\boldsymbol{R = \frac{2\,(C1,2)}{C1+C\,2}}$؛ التي يدلّ فيها (R) على معامل الثبات، و(C1,2): على عدد وحدات التحليل التي اتفق عليها المحلّلان أو المحلّل نفسه في مرتي التحليل، و(C1+ C2): على مجموع عدد الفئات التي حُلّلت في المرتين (المطلق والعمّارين، 2014، 128). كما حُسب معامل الثبات العام بتطبيق المعادلة الآتية: [ن × (متوسط الاتفاق بين المحلّلين)]/ [1+ ((ن−1) × (متوسط الاتفاق بين المحلّلين))] التي تدلّ فيها (ن) على عدد التحليلات أو المحلّلين (عطيفة، 2012، 387). والجدول الآتي يوضّح معاملات الثبات:

الجدول رقم (3): معاملات الثبات

وحدات التحليل	المحلِّلان	عدد وحدات التحليل:		معامل الثبات	معامل الثبات العام
		المتفق عليها	المختلف عليها		
29850	**الباحث في مرتي التحليل**	29120	730	**0.98**	**0.93**
2985	**الباحث مع المحلِّل الزميل**	2591	394	**0.87**	

يتَّضح من الجدول السابق أنّ معامل الثبات بلغ (0.98) بين الباحث ونفسه في مرتي التحليل، و(0.87) بين تحليل الباحث والمحلل الزميل. وبلغ معامل الثبات الكليّ (0.93). وهذه المعاملات المرتفعة تدلّ على ثبات عالٍ لعملية التحليل.

12. نتائج البحث

12-1- الإجابة عن السؤال الأول: ما الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين؟

باتباع الخطوات المنهجيّة المذكورة في فقرة (بناء قائمة التحليل)، توصّل الباحث إلى قائمة شاملة بالأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين، وقد تكوّنت في صورتها النهائيّة من مجالين رئيسين: نحويّ وإملائيّ، و(71) خطأ لغويًّا موزَّعًا على مجالين، بواقع (29) خطأ نحويًّا، و(42) خطأ إملائيًّا [الملحق (1)].

12-2- الإجابة عن السؤال الثاني: ما الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات؟

لمعرفة الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات؛ حلّل الباحث (150) ورقة امتحانية لطلبة السنة الرابعة المتقدّمين إلى الامتحان العمليّ لمادة اللُّغة العربيَّة في كلية التربية بدير الزور والرقة، ثم حسب مجموع تكرارات الأخطاء التي وقع فيها الطلبة، ونسبها المئوية، ودرجة شيوعها، ورُتبت ضمن كل مجال من الأعلى تكرارًا إلى الأدنى تكرارًا [الملحق (1)]. والجدول الآتي يوضّح تكرارات الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة التي بلغت درجة الشيوع المقدرة بنسبة (25%) فأكثر:

الجدول رقم (4): نتائج تحليل الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات

المجال	ت	الأخطاء اللُّغويَّة	عدد الأخطاء	عدد المخطئين	نسبة المخطئين (درجة الشيوع)	
الأخطاء النحويَّة	1	علامة الإعراب الفرعية (الألف، الواو، الياء) لا تناسب الموقع الإعرابيّ للاسم.	444	148	98.67	عام
	2	خلل في أحد أوجه المطابقة (التعريف أو التنكير، والتذكير أو التأنيث، والإفراد أو التثنية أو الجمع) في المواضع التي تتطلّب المطابقة.	441	147	98.00	عام
	3	استخدام "لا" مع الفعل الماضي بغاية النفي دون تكرار الفعل.	423	141	94.00	عام
	4	مخالفة قاعدة العدد مع المعدود من حيث الموافقة والمخالفة.	399	133	88.67	عام
	5	ثبوت حرف العلة مع الفعل المضارع المعتل الآخر المجزوم.	387	129	86.00	عام
	6	الإعمال الاعتباطي للنواسخ.	363	121	80.67	عام
	7	زيادة حروف المعاني أو حذفها أو إبدال حرف بآخر.	351	117	78.00	عام
	8	ثبوت حرف العلة مع فعل الأمر المعتل الآخر.	218	109	72.67	شائع
	9	الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالمعطوفات.	216	108	72.00	شائع
	10	جمع كلمة جمعًا خاطئًا.	216	108	72.00	شائع
	11	ثبوت النون مع الأفعال الخمسة المجزومة أو المنصوبة.	202	101	67.33	شائع
	12	عدم حذف حرف العلة من وسط فعل الأمر منعًا لالتقاء الساكنين.	196	98	65.33	شائع
	13	حذف النون من الأفعال الخمسة المرفوعة.	192	96	64.00	شائع
	14	عدم حذف حرف العلة من وسط الفعل المضارع المجزوم منعًا لالتقاء الساكنين.	146	73	48.67	شائع
	15	ثبوت نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة.	122	61	40.67	شائع
	16	إسقاط الفاء الرابطة لجواب الشرط في المواضع واجبة الاقتران.	98	49	32.67	شائع
	17	نصب الاسم المرفوع أو جرّه.	84	42	28.00	شائع
الأخطاء الإملائيَّة	1	إهمال إثبات الشدة أو إثباتها في موضع غير صحيح.	600	150	100	عام
	2	كتابة همزة الوصل قطعًا.	596	149	99.33	عام
	3	فتح همزة "إنّ" في مواضع تستوجب كسرها، أو العكس.	592	148	98.67	عام
	4	كتابة الهمزة المتوسطة على نبرة عندما لا تكون الكسرة أقوى الحركتين.	592	148	98.67	عام
	5	كتابة همزة القطع وصلًا.	592	148	98.67	عام
	6	كتابة الهمزة المتوسطة على واو عندما لا تكون الضمة أقوى الحركتين.	441	147	98.00	عام
	7	كتابة التاء المربوطة هاءً.	441	147	98.00	عام

المجال	ت	الأخطاء اللُّغويَّة	عدد الأخطاء	عدد المخطئين	نسبة المخطئين (درجة الشيوع)	
	8	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف عندما لا تكون الفتحة أقوى الحركتينِ.	432	144	96.00	عام
	9	كتابة الألف المقصورة ممدودة.	399	133	88.67	عام
	10	إبدال الحركات حروفًا (كتابة الكسرة ياءً، والفتحة ألفًا، والضمة واوًا، والتنوين نونًا).	390	130	86.67	عام
	11	إبدال الألف الممدودة أو المقصورة هاءً.	369	123	82.00	عام
	12	كتابة الهمزة المتطرفة غير المسبوقة بحرف مفتوح على ألف.	360	120	80.00	عام
	13	كتابة الهمزة المتطرفة غير المسبوقة بحرف مكسور على ياء غير منقوطة.	336	112	74.67	شائع
	14	كتابة التاء المربوطة مفتوحة.	330	110	73.33	شائع
	15	كتابة الألف الممدودة مقصورة.	327	109	72.67	شائع
	16	عدم مراعاة حركة همزة القطع في كتابتها أسفل الألف أو أعلاه.	321	107	71.33	شائع
	17	كتابة الحروف المحذوفة في الكلمات التي تغاير كتابتُها نطقَها.	309	103	68.67	شائع
	18	حذف همزة الوصل في درج الكلام.	297	99	66.00	شائع
	19	إضافة ألف تنوين النصب بعد الهمزة المتطرفة المرسومة على ألف أو المسبوقة بألف.	291	97	64.67	شائع
	20	إبدال الحروف حرفًا قريبًا من صوته (كتابة الضاد ظاءً أو العكس، والقاف غينًا أو العكس، والطاء تاءً أو العكس، والصاد سينًا أو العكس).	172	86	57.33	شائع
	21	كتابة التاء المفتوحة مربوطة.	148	74	49.33	شائع
	22	كتابة الهمزة المتوسطة على السطر في غير مواضع الحالات الخاصّة.	134	67	44.67	شائع
	23	كتابة الهمزة المتطرفة غير المسبوقة بحرف ساكن على السطر.	102	51	34.00	شائع
	24	عدم كتابة ألف بعد واو الجماعة المتصلة بالأفعال.	80	40	26.67	شائع

يتَّضح من الجدول السابق أنّ الأخطاء اللُّغويَّة التي بلغت درجة الشيوع المقدرة بنسبة (25%)، هي (17) خطًا نحويّا و(24) خطأ إملائيّا. كما يظهر أن أعلى الأخطاء النحويَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة هي على الترتيب: عدم مناسبة علامة الإعراب الفرعية للموقع الإعرابيّ للاسم بنسبة شيوع (98.67%)، وخلل في أحد أوجه المطابقة في المواضع التي تتطلّب المطابقة بنسبة شيوع (98%)، واستخدام "لا" مع الفعل الماضي بغاية النفي دون تكرار الفعل بنسبة شيوع (94%). وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم التمكن من القاعدة النحويَّة الخاصة بالأسماء التي تُعرب بالحروف كالمثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة، وإلى الخلط بين علامات الإعراب الفرعية؛ وإلى كثرة أوجه المطابقة وتعدّد الحالات التي تتطلب مطابقة كمطابقة الخبر للمبتدأ، والنعت للمنعوت، والفاعل للفعل..، وكثرة استخدام الفعل الماضي المسبوق بلا دون معرفة شروط نفيه أو حالات دلالته على الدعاء.

أمّا أعلى الأخطاء الإملائيَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة فهي على الترتيب: 1- إهمال إثبات الشدة أو إثباتها في موضع غير صحيح بنسبة شيوع (100%)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى إهمال أسس التهجيّ السليم، وعدم معرفة الطالب أن الشدّة تدل على وجود حرفين متتاليين من نفس الجنس، وأنه إذا أسقطها أخلَّ بالمعنى. 2- كتابة همزة الوصل قطعًا بنسبة شيوع (99.33%). 3- فتح همزة "إنّ" في مواضع تستوجب كسرها أو العكس بنسبة شيوع (98.67%)، وتلتقي هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رحيمة وحمد (2013) التي كشفت عن أنّ الخطأ بكتابة الهمزة الأولية أعلى الأخطاء الإملائيَّة شيوعاً. وقد يرجع السبب في كتابة همزة الوصل قطعًا إلى أنَّ الطالب ينطق الكلمة المبدوءة بهمزة وصل بمعزل عن درج الكلام فيكتبها بحسب صوتها القريب من همزة القطع. وإذ يكتب الطالب همزة إن بشكل اعتباطي فلأنه لا يعرف قاعدة كتابتها مطلقًا، أو يخلط بين حالاتها المتعددة.

وللوصول إلى معرفة أدقّ بالأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات؛ حُسبت النسب المئوية لمجموع تكرارات الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة في كتاباتهم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): النسب المئوية لمجموع تكرارات الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة في كتابات طلبة كلية التربية بجامعة الفرات

الأخطاء اللُّغويَّة	التكرارات	النسبة % من مجموع:		درجة الشيوع
		الأخطاء	وحدات التحليل (29850)	
النحويَّة	4623	%34	%15.49	نادر
الإملائيَّة	9012	%66	%30.19	شائع
المجموع	13655	%100	%45.75	شائع

يتَّضح من الجدول السابق أن نسبة الأخطاء الإملائيَّة بلغت (66%) لدى طلبة كلية التربية وهي أكثر شيوعًا من الأخطاء النحويَّة التي بلغت (34%) من مجموع الأخطاء اللُّغويَّة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوعروج (2013) التي أبانت أنّ أكثر الأخطاء شيوعًا لدى عينتها هي الإملائيَّة بالدرجة الأولى تليها النحويَّة، وتخالف نتيجة دراسة الصويركي (2018) التي أظهرت أنَّ الأخطاء النحويَّة كانت متدنّية لدى العينة بنسبة (1.73%) من مجموع الكلمات المكتوبة. كما يتَّضح أن عدد الأخطاء اللُّغويَّة التي وقع بها طلبة كلية التربية بلغ (13655) بنسبة (45.75%) من مجموع وحدات التحليل البالغ عددها (29850) وحدة، وهذه الأخطاء تعدّ شائعة بين الطلبة بحسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. وقد يعود السبب في ذلك إلى تركيز منظومة التعليم على تحفيظ القواعد للطلبة نظريًّا وإهمال الجوانب التطبيقية، وإلى قلة التدرب على الكتابة، وإلى سرعة الطالب وعدم تركيزه على الأخطاء اللُّغويَّة في الامتحان؛ لأن أغلب المصححين يغضون النظر عن هذه الأخطاء ولا ينقصون درجات مرتكبها؛ لذلك تجد الطالب غير مكترث لها، ولا يكلف نفسه عناء التركيز، ومحاولة استحضار القاعدة النحويَّة أو الإملائيَّة؛ لضبط كتابته وفقها.

12-3- هل هناك فروق في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى طلبة كلية التربية تختلف باختلاف الكلية؟

للتحقّق من هذا السؤال استُخدم اختبار (t- test) للعينات المستقلة، لتعرُّف الفرق بين متوسطي الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في الأوراق الامتحانية للطلبة حسب الكلية (دير الزور- الرقة)، فكانت النتائج الآتية:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (t- test) لدلالة الفرق في الأخطاء اللغويَّة الشائعة لدى الطلبة حسب الكلية

المحور	الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأخطاء النحويَّة	دير الزور	104	29.86	13.52	-1.244-	148	0.215	غير دال
	الرقة	46	33.46	21.44				
الأخطاء الإملائيَّة	دير الزور	104	58.15	30.02	-1.138-	148	0.257	غير دال
	الرقة	46	64.83	39.31				
الدرجة الكليّة	دير الزور	104	88.01	32.51	-1.573-	148	0.118	غير دال
	الرقة	46	98.28	45.34				

يتَّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (t) لدلالة الفرق بين متوسطَي الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في الأوراق الامتحانية للطلبة تبعاً لاختلاف الكليّة (دير الزور–الرقة) كانت غير دالة إحصائيًا؛ إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في الأوراق الامتحانية للطلبة تبعًا لاختلاف الكليّة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ

طلاب الكُليّتينِ يتلقون برنامجًا تعليميًّا واحدًا من الكادر التدريسيّ ذاته، ولا سيما بعد أن أُغلقت كلية الرقة منذ عام 2015 بسبب الأزمة السورية الحالية، ونُقل دوام طلبتها إلى كلية التربية بدير الزور، كما أنَّ الظروف المحيطة بالمتعلّمين في كلا الكليتين متشابهة، فهم أبناء منطقة جغرافية واحدة تقريبًا، تطلق عليها وزارة التعليم المناطق النائية؛ ما جعل أخطاءهم اللغوية متقاربة. أضف على ذلك أنّ تخصُّص الكُليّتينِ واحد، وربّما لو كانتا بتخصُّصين مختلفينِ لظهرت ثمة فروق، كدراسة عبدالجواد (2018) التي أبانت أنّ طلاب تخصُّص اللُّغة العربيَّة أقلّ أخطاءً من باقي التخصُّصات.

13. التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة؛ يوصي الباحث بالآتي:

1. إعادة النظر في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة في كليات التربية، والتركيز على القواعد النحويَّة والإملائيَّة، ولا سيما الإملائيَّة التي شاعت أخطاء الطلبة فيها.
2. إجراء اختبار لغة عربية موحّد لمتخرّجي كليات التربية شبيه بالاختبار الوطنيّ للكليات الطبيّة، ليكون النجاح فيه شرطًا أساسيًّا لممارسة مهنة التعليم.
3. توجيه أعضاء الهيئة التدريسيّة إلى إنقاص جزء من الدرجة عن كل خطأ كتابي (نحويّ أو إملائيّ) يقع فيه الطلبة الجامعيّون في الأوراق الامتحانيّة.

كما يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات التي أظهر البحث الحاجة إليها، منها:

1. إجراء دراسة تحليلية لتقصي الأخطاء اللُّغويَّة النحويَّة والإملائيَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيين في الكليات الأخرى.
2. إجراء دراسة وصفية تستطلع آراء الخبراء المختصين في اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها في سبل معالجة الأخطاء اللُّغويَّة النحويَّة والإملائيَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيين.
3. إجراء دراسة تجريبيّة لتقصي فعالية البرامج والطرائق الحديثة في معالجة الأخطاء اللُّغويَّة النحويَّة والإملائيَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين.

14. مراجع البحث

1. إبراهيم، أحمد جمعة (2013). برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لعلاج الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة في كتابة البحوث التربوية وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *المجلة التربوية الدوليّة المتخصّصة*. المجلد (2)، العدد (6)، ص 572-590.
2. أحمد، مظهر؛ وإقبال، محمد (2019). تحليل الأخطاء الكتابية عند دارسي اللُّغة العربيَّة بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد. مجلة القسم العربي. جامعة بنجاب، لاهور- باكستان. العدد (26). ص 311-330.
3. الأحول، أحمد سعيد محمود (2015). أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربيَّة السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*. المجلد (31)، العدد (3)، ص 1-61.
4. براون، دوجلاس (1994). *أسس تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها*. ترجمة: عبده الراجحي وشعبان. بيروت: دار النهضة العربيَّة.
5. بوعروج، حنان (2013). *الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة عند الطلبة الجامعيين (طلبة السنة الأولى من الأدب العربي أنموذجًا)*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي "أم البواقي"، الجزائر.
6. الجشعمي، مثنى علوان محمد (2012). قلق طلبة المرحلة الثانية/ قسم اللُّغة العربيَّة/ كلية التربية الأصمعي من الأخطاء النحويَّة والصرفية والإملائيَّة. *مجلة كلية التربية الأساسية*. جامعة بابل. العدد (9)، ص 312-332.

7. حسين، أحمد؛ ورسلان، مصطفى؛ ويونس، فتحي (٢٠١٤). تحليل الأخطاء كمدخل لعلاج الصعوبات والأخطاء اللُّغويَّة الشائعة في تعليم اللغات الأجنبية، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (148)، ص 257–280.
8. حماد، شريف؛ والغلبان، سليمان (2008). الأخطاء الإملائيَّة الشّائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة/ منطقة خان يونس التعليميّة في مقرر اللُّغة العربيَّة. *مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. العدد (14)، ص 145–168.
9. حمد، محمد مصطفى (2015). *تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. الدريج، محمد؛ والموسوي، علي؛ وعمّار، سام؛ وحسن، علي سعود؛ والحنصالي، جمال؛ وحمود، محمد الشيخ. (2020). *المعجم الموحّد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس*. الرباط: مكتب تنسيق التعريب، المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم.
11. الراجحي، عبده (2004). *علم اللُّغة التطبيقي وتعليم العربيَّة*. ط2. لبنان، بيروت: دار النهضة العربيَّة.
12. رحيمة، فرمان قحط؛ وحمد، عمران جاسم (2013). الأخطاءَ الإملائيَّة الشائعةَ لدى طلبةِ كلياتِ التربيةِ في الجامعاتِ العراقية (تشخيصٌ وعلاجٌ). *مجلة العلوم الإنسانية*. المجلد (1)، العدد (16)، ص 170–185.
13. زايد، فهد (2006). *الأخطاء الشّائعة النحويّة والصّرفيّة والإملائيّة*. الأردن: دار اليازوري العلميّة للنّشر والتوزيع.
14. سلطان، صفاء (2009). الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة في البحوث التربوية المنشورة: تشخيصها ومقترحات علاجها. *مجلة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النفس*. المجلد (3)، العدد (1)، ص 243–270.
15. شحاته، حسن سيد (2004). تعليم اللُّغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
16. صيني، محمود إسماعيل؛ والأمين، إسحاق محمد (2000). *التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء*. ط1. الرياض: عمادة شؤون المكتبات–جامعة الملك سعود.
17. الصويركي، محمد علي حسن (2018). الأخطاء الكتابية النحويَّة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (8)، العدد (23)، ص 174–184.
18. طعيمة، رشدي أحمد (2004). *المهارات اللُّغويَّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
19. طعيمة، رشدي أحمد؛ والشعيبي، محمد علاء الدين (2006). *تعليم القراءة والأدب: استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
20. عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد (2003). *أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الميسرة.
21. عبد الجواد، إياد إبراهيم (2018). الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة قسم المناهج والتّدريس في كلّيّة التّربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (1)، العدد (3)، ص 1–30.
22. العبري، خالد هلال (2006). *أخطاء لغويّة شائعة*. ط1. عمان، مسقط: مكتبة الجيل الواعد.
23. عطية، محسن علي (2008). مهارات الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
24. عمار، سام (2002). *اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة*. بيروت: مؤسسة الرسالة.
25. فضيلة، فرح نور (2018). تحليل الأخطاء النحويَّة في رسائل طلبة قسم تعليم اللُّغة العربيَّة بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج. كلية التربية وإعداد المدرسين. جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج.
26. كاف، فاطمة محمد (2021). الأخطاء الإملائيَّة الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد (13)، العدد (1)، ص 197–223.
27. محمد التونجي، محمد (2003). *معجم في علوم العربيَّة*. بيروت: دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع.

28.محمود، عبد الرزاق مختار؛ ومرغني، أماني حامد؛ وعلي، سمر ممدوح عبد المالك (2022). تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائية الصفية واللاصفية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد (4)، العدد (1)، ص 1-30.

29. مسعود، محمّد؛ وصالح، إيمان؛ والقاضي، رضا (2015). أثر توظيف نمط التفاعل في محرّرات الويب التشاركيّة لعلاج الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة في كتابات طلّاب المرحلة الثانويّة. *مجلة دراسات تربويّة واجتماعيّة*. المجلد (21)، العدد (3)، ص 1011-1058.

30. المطلق، فرح، والعمارين، يحيى (2014). *المرجع في تحليل محتوى المناهج*. كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

1. Ismail, S., Mohamed, Y., Razak, Z. R. A., Ibrahim, M. H., & Isa, Z. (2021). Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu: Analysis of Arabic Syntactic Errors in Essays among Native Students of Malay Language. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 27-36.
2. Sari, N. (2020). An Analysis of Students' Error in Speaking Skill at State Senior High School 12 Pekanbaru. *Unpublished Undergraduate Thesis). State Islamic University of Sultan Syahrif Kasim Riau*.
3. Yani, A., Ahmed, I., Sahrir, M., & Muritala, Y. (2014). An Analysis on Common Syntactical Errors in an Arabic Speech Discourse: A Case Study in International Islamic. *US-China Education Review B*, ISSN 2161-6248, Vol. 4, No. 10, 740-748.

مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي في مادة العلوم
"دراسة ميدانيّة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة"

قمر الدرويش*

(الإيداع: 31 تموز 2024، القبول: 1 تشرين الأول2024)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي في مادة العلوم، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي، وأُعدّ اختبارٌ لمهارات التفكير التحليلي، حيث تمّ التأكد من صدقه وثباته، وتضمن ست مهارات وهي (تحديد الخواص، والتصنيف، والسبب والنتيجة، والترتيب وضع الأولويات وعمل المتسلسلات، والمقارنة، والمقابلة) وتم وضع (5) أسئلة لكل مهارة وزّع الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (238) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي موزعين على خمسة مدارس؛ وأظهرت نتائج البحث أنّ عينة البحث تمتلك مهارات التفكير التحليلي بتقدير متوسط، ولايوجد فرق بين الذكور و الإناث في مدى امتلاكهم لمهارات التفكير التحليلي، وانتهى البحث بمجموعة من المقترحات وضع خطة عامة تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات التفكير التحليلي، خلال الصفوف الدراسية بما يتلاءم مع كل صف دراسي، ومع كل مقرر يدرس فيه، وتركيز اهتمام المعلمين في التعليم على رفع مستوى اكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى المتعلمين خلال التدريب والممارسة الفعلية لكل مهارة من هذه المهارات خلال الأنشطة .

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التحليلي، تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مادة العلوم.

*مدرس - قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية - جامعة دمشق

The extent to which fourth grade students possess analytical thinking skills in science
"A field study in basic education schools in the city of Latakia"

Qamar Al , Darwish*

(Received: 31 July 2024, Accepted: 1 October 2024)

Abstract:

The research aimed to determine the extent to which fourth-grade students possess analytical thinking skills in science. To achieve this, the descriptive approach was used, and a test for analytical thinking skills was prepared. Its validity and reliability were confirmed, and it included six skills: (identifying properties, classification, cause and effect, and ordering). Setting priorities, making sequences, comparing, and contrasting. (5) questions were developed for each skill. The test was distributed to a sample of fourth grade students, numbering (238) male and female students Of the fourth grade students distributed across five schools; the research results showed that the research sample possesses analytical thinking skills at an average level, and there is no difference between males and females in the extent to which they possess analytical thinking skills. The research concluded with a set of proposals to develop a general plan aimed at providing learners with analytical thinking skills during the school classes in a manner that is compatible with each school class and with each course taught in it, and to focus teachers' attention in education on raising the level of acquisition of analytical thinking skills among learners during training and actual practice of each of these skills during activities

Keywords: Analytical thinking skills, fourth grade students, science

***Lecturer – Department of Curriculum and Teaching Methods – Faculty of Education – Damascus University**

المقدمة

يشهد عصرنا الحالي تطورات متسارعة في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية، وانفجار معلوماتي هائل، انعكست آثارها على جميع جوانب الحياة البشرية، وهو الأمر الذي دفع المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص إلى التخطيط للاستفادة القصوى من هذه المعرفة في التعليم والتعلم، وإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع متغيرات العصر الحالي.

وتعد مواد العلوم من المواد الدراسية التي تهتم بكل جديد في عالم المعرفة، فهي تخضع باستمرار للتطوير وفقًا لمقتضيات العصر الذي نعيش فيه، والذي يتسم بالتغير الهائل في كافة المجالات، ولاسيما مجالي العلم والتكنولوجيا، وبالتالي يجب أن تستجيب مناهج العلوم لتلك التغيرات المتسارعة عن طريق استيعاب مستجدات العلم والتكنولوجيا (الوادعي، العجي، 2022).

وقد أشارت (وزارة التربية، 56،2018) إلى أن اكتساب مهارات التفكير يعد أحد الأهداف التي تسعى كافة المؤسسات التعليمية لتحقيقها، علماً بأن سياسة التعليم في معظم دول العالم تؤكد على الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بكافة أنواعها لدى المتعلمين كأحد الأهداف العامة للتعليم، كما تؤكد على أهمية إكساب المتعلم المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه، كما تأكدت الحاجة ليكون تعليم العلوم قادراً على إكساب المتعلمين القدرة على تحديد أسئلة عن الطبيعة وظواهرها، وتنمية القدرة على حل المشكلة والتفكير الناقد والإبداعي، وإدراك طبيعة العلم والتكنولوجيا والمهن المتاحة، وفهم المعارف الأكاديمية والرئيسة.

كما أن لمرحلة التعليم الأساسي أهمية كبيرة فهي تحث من خلال أهدافها على امتلاك مهارات التفكير التحليلي، حيث حدد النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أهدافها في المادة 2؛ ومن الأهداف التي تحث على امتلاك مهارات التفكير التحليلي كالآتي: (وزارة التربية السورية، 2،2018-3)

وهنا تظهر أهمية امتلاك مهارات التفكير التحليلي لدى المتعلم منذ الصغر، حيث تساعده على معالجة المهام الموكولة له وحل المشكلات بصورة أفضل وأسرع، وبالتالي فإن أثرها يمتد طوال حياته، ومن ثم يستطيع أن يعدل تعديلا قصدياً وأن يتغلب على نواحي القصور في أداءاته الذهنية، مما ينمي لدى المتعلم المثابرة وتحمل المسؤولية والاستقلالية والتروي ويكسبه ثقة بنفسه وتقديره لذاته ودقة في الأداء والإدراك المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحياتية اليومية(الشحري، 2011، 223-233).

- تنمية التفكير التحليلي والجمالي و الأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة.
- تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر مثل (ربط الخبرات، التفكير الموضوعي، التفكير حول التفكير، تعويدهم على المحاكمة، الاستقراء الاستنتاج، النقد، البحث عن الحقيقة).
- تدريب المتعلمين على مواجهة مشكلات حياتهم بالأسلوب العلمي وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم السابقة.

وتتعدد مهارات التفكير التحليلي و تتنوع، التي اتفقت عليها عدد من الدراسات والبحوث السابقة ومنها دراسة كل من: كدراسة (محمود، علام، 2024)، ودراسة (إبراهيم، 2022)، دراسة (شاروني Charuni 2012)، و(كايتون وفوسلو Kay Ton، Vasloo ، 2008)، و دراسة (هاني، 2017)، و (اسماعيل، 2017) وهي كالآتي: تحديد الخواص، والتصنيف، والسبب والنتيجة، والترتيب وضع الأولويات وعمل المتسلسلات، والمقارنة، والمقابلة.

فالتفكير التحليلي له دور مهم في تعويد المتعلم البحث عن المعنى، والربط بين المعلومات الجديدة و السابقة بطريقة تجعلها جزءاً من تفكيره، والتوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة، بالاعتماد على فروض أو معلومات متوفرة؛ لذا كان السعي إلى الكشف عن مدى توافر مهارات التفكير التحليلي لدى التلاميذ مطلباً تربوياً ملحاً، وخاصة لدى تلاميذ مرحلة التعليم

الأساسي التي تشكل مرحلة الأساس؛ حيث تمثل هذه المرحلة اللبنة الأساسية في بناء المتعلم وتكوين شخصيته، من خلال تعرف قدراته، وتوجيهه دراسياً، وتهيئته للمرحلة الدراسية التالية، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي؛ حيث يستهدف الوقوف على مدى توافر مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

أولاً: مشكلة البحث:

أن الاهتمام الرئيس للتربية العلمية في ضوء القرن الحادي والعشرين يجب أن يوجه نحو إعداد متعلم المستقبل، والتركيز على تحقيق أهداف التربية العلمية ومنها تنمية مهارات التفكير التحليلي التي تتطلب إعداد متعلم لديه القدرة على فهم المعرفة العلمية، وتطبيقها في مواقف جديدة، قادراً على الاتصال والتواصل، منفتح على كل ما هو جديد، يربط محتوى التعلم بمتطلبات المجتمع والبيئة(أحمد، 2007، 49-50).

حيث نبعت مشكلة البحث من خلال إحساس الباحث بأهمية التفكير التحليلي فهو مطلب أساسي باعتبارها أحد أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية التي تؤهله المتعلمين للعيش في العصر الحالي بما يمتاز به من متغيرات متسارعة، ويؤكد ذلك نتائج بعض الدراسات العربية كدراسة (حسين، 1995) ودراسة (السورو Alsuruu ، 1996) ودراسة (خاريشا، 2001) ودراسة (الإسكاري،2010) حيث أشارت إلى أن المؤسسة التعليمية تجاهلت الاهتمام بالعمليات العقلية ووجهت جل اهتمامها للحفظ والتلقين واجتياز الاختبارات الأمر الذي لم يعد أسلوبا فاعلاً في جعل المتعلمين أكثر قدرة على فهم واستيعاب المادة العلمية وتطبيقاتها في مجالات الحياة المختلفة ما أدى إلى ظهور جيل ذو نزعة عاطفية ينقله التفكير المنطقي.

الانخراط في العالم الرقمي والانضباط في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية حيث إن أفكار التلاميذ قابلة للتأثر في هذه المرحلة بشكل كافٍ في ظِل التكنولوجيا الحديثة ويهدف التفكير التحليلي في ظِل مُتطلبات العصر الرقمي إلى مساعدة التلاميذ على امتلاك مهارات التعلم وربط المعلومات والأفكار ببعضها وتفسيرها ومواجهة التحديات والمشكلات وتحليلها وإيجاد الحلول لها واتخاذ القرارات المناسبة، وتؤثر عادات العقل على تشكيل اتجاهات التلاميذ وميولهم وخصوصًا في ظِل استخدامهم للتقنيات الرقمية وما يُعرض عليها من معلومات وأفكار متنوعة يكون لها تأثير واضح في تشكيل هويتهم، لذا فهم في حاجة مُلحة وضرورية لاستخدام الذكاء الرقمي للتكيف مع البيئة الرقمية والتي تتوسع بشكل كبير ومُذهل

كما قامت الباحثة ببناء اختبار لإجراء دراسة استطلاعية بتاريخ 2023/11/1 لتعرّف مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات التفكير التحليلي في مدارس (ابن سينا، ذات النطاقين) على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، بلغ عددهم (45) تلميذاً وتلميذة وجهت إليهم اختباراً مؤلفاً من (7) أسئلة ، لكل سؤال درجة واحدة، أي أن الدرجة الكلية لمهارات التفكير التحليلي هي (7) درجات، انظر الملحق رقم (1).

وتبين من خلال نتائج هذه الدراسة، أن متوسط الدرجة الكلية لمهارات التفكير التحليلي هي (2.76)، أي أن هناك ضعفاً في امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؛ قد يعود هذا الضعف إلى طرائق التعليم أو إلى المعلم أو إلى المتعلم أو إلى محتوى المادة الدراسية.

ومن هنا تبرز المشكلة الأساسية للبحث الحالي وهي الحاجة لقياس مستوى مهارات التفكير التحليلي، حيث أصبحت الحاجة ملحة إلى تربية جيل متسلح بالتفكير التحليلي من أجل مواجهه المشكلات في عصرنا الحالي، لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي في مادة العلوم؟

ثانياً: أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من خلال أهمية متغير التفكير التحليلي كونه من المهارات التي تدعم قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية؛ يؤمل من البحث الآتي:

- قد تساهم نتائج البحث في توفير بعض المعلومات عن مدى امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير التحليلي.
- قد يسهم هذا البحث في توجيه أنظار مصممي ومخططي ومطوري ومنفذي مناهج العلوم إلى ضرورة تضمين مهارات التفكير التحليلي في المناهج التعليمية لتمكين المتعلمين من المساهمة الفاعلة والنشطة في حل المشكلات المعاصرة.
- قد تسهم نتائج هذه البحث في توجيه نظر الخبراء والمسؤولين لتطوير منهاج العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي لتساير التوجهات العالمية.
- قد يُوفر البحث الحالي قائمة بمهارات التفكير التحليلي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، ممّا قد يفيد المعلمين في قياس هذه المهارات لدى المتعلمين.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

- مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي (تحديد الخواص، التصنيف، السبب والنتيجة، الترتيب وضع الأولويات عمل المتسلسلات، المقارنة، المقابلة).
- **رابعاً: أسئلة البحث:**

تبعاً لأهداف البحث بأنه يسعى للإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؟

خامساً: فرضيات البحث:

تمّ اختبار الفرضية الإحصائية الآتية عند مستوى دلالة(0.05):

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي لاختبار مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.

سادساً: حدود البحث:

تم الاقتصار على الحدود الآتية:

1- **الحدود المكانية** : اقتصر البحث على مدرسة حطين و خالد بن الوليد في مدينة اللاذقية.

2- **الحدود الزمانية** : تم إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي2024/2023.

3- **الحدود البشرية** : اقتصر البحث على تلاميذ الصّف الرابع الأساسي في مدينة اللاذقية.

4- **الحدود العلمية** : مهارات التفكير التحليلي من حيث: تحديد الخواص، والتصنيف، والسبب والنتيجة، والترتيب وضع الأولويات وعمل المتسلسلات، والمقارنة، والمقابلة.

سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- ❖ **<u>التفكير التحليلي:</u>** أنه نشاط عقلي موجه وهادف، يمكن الفرد من المقارنة وإيجاد الفروق، وتحديد العلاقات السببية، والرؤية الشخصية، وسوق الأدلة والبراهين، وتحليل المكونات الجوهرية والمكانية والزمنية والكيفية للقضايا والمشكلات، وتحليل الخطأ في تفكير الآخرين (حسن، 2017، 15).
- ❖ تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة القدرات العقلية التي يمارسها تلاميذ الصف الرابع الأساسي عند تعرضهم لموقف أو مشكلة ما تتطلب فحص مكوناتها بدقة وبالتفصيل من خلال استخدام مهارات (تحديد الخواص، والتصنيف، والسبب والنتيجة، والترتيب وضع الأولويات وعمل المتسلسلات، والمقارنة، والمقابلة) وذلك عند دراسة وحدة دراسية مصممة من قبل الباحثة في مادة العلوم، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها التلاميذ في اختبار التفكير التحليلي المستخدم في البحث الحالي.

- **الصّف الرابع الأساسي:** أحد صفوف مرحلة التعليم الأساسي، والتي تبدأ من الصّف الأول وحتى الصّف التاسع، وتتراوح أعمار المتعلمين في هذا الصف ما بين(9-10) سنوات عادةً.
- **ثامناً: الدراسات السابقة:**

1- دراسة محمود، علام (2024)، في مصر، بعنوان: مهارات التفكير التحليلي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،

هدف البحث الحالي تحديد مهارات التفكير التحليلي والوقوف على مدى توافرها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واعتمد لهذا الغرض المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته، وتم إعداد قائمة بمهارات التفكير التحليلي شملت (20) مهارة، وتم إعداد اختبار لقياس هذه المهارات، وطُبق البحث على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي مكونة من (30) تلميذًا وتلميذة بمدرسة أبنوب الابتدائية الجديدة التابعة لإدارة أبنوب التعليمية، بمحافظة أسيوط.

وبتطبيق الاختبار المُعد على مجموعة البحث، اتضح ضعف مستويات التلاميذ في مهارات التفكير التحليلي المحددة في البحث؛ لذا يوصي البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى التلاميذ بمختلف المراحل الدراسية، وتلاميذ الصف السادس الابتدائي خاصةً، واستخدام الأساليب والإستراتيجيات التدريسية لهذا الهدف، والإفادة من أدوات البحث في العملية التعليمية، كما قدم البحث مجموعة من المقترحات المرتبطة بما تم التوصل إليه من نتائج.

2- دراسة إبراهيم (2022)، في مصر بعنوان: التفكير التحليلي وعادات العقل كمنبئات بالذكاء الرقمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،

هدف البحث إلى التنبؤ بالذكاء الرقمي من التفكير التحليلي وعادات العقل، والكشف عن الفروق تبعًا للنوع (ذكور- إناث) في كل من الذكاء الرقمي والتفكير التحليلي وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث الأساسية من (512) تلميذًا وتلميذه بواقع (238 تلميذًا، 274 تلميذة) من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واشتملت أدوات البحث على مقياس التفكير التحليلي، ومقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الرقمي، وكلهم من (إعداد الباحث)، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام المتوسطات، والإنحراف المعياري، ومعامل الإرتباط، واختبار "ت"، وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت النتائج إلى: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الذكاء الرقمي والتفكير التحليلي، وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الذكاء الرقمي وعادات العقل، لا توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور- إناث) في الذكاء الرقمي والتفكير التحليلي وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، يُمكن التنبؤ بالذكاء الرقمي تنبؤًا دالاً إحصائيًا بمعلومية كل من التفكير التحليلي وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

3- **دراسة السيد (2019)، في مصر، بعنوان:استخذام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،** هدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي على تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، وقد تم تطبيق اختبار التفكير التحليلي وتضمن المهارات التالية: (الفحص والملاحظة التصنيف تحديد الأسباب التتابع تحديد العلاقات والروابط) ومقياس الحس العلمي (الجانب المعرفي وأبعاده) الإحساس بالمشكلة تمحيص المعلومات استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالحالية الحس العددي واستخدام الأرقام على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغ عددهما حوالي (73) طالباً وطالبة قسمت بالتساوي إلى مجموعة ضابطة وتجريبية وتوصلت الدراسة إلى فاعليتها،

وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على نماذج استراتيجية السقالات وتطبيق استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتحقيق أهداف العلوم المتنوعة وأهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في أثناء تدريس مادة العلوم.

4- **دراسة الزيون (2018)، في الأردن، بعنوان: تصميم برمجية في إنتاج الوسائل التعليمية وفق خرائط التفكير وقياس أثرها في تحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء كفاياتهن الحاسوبية،**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام برمجية في إنتاج الوسائل التعليمية وفق خرائط التفكير في تحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في ضوء كفاياتهن الحاسوبية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار التفكير التحليلي واختبار الكفايات الحاسوبية، كما تم تصميم برمجية في إنتاج الوسائل التعليمية وفق خرائط التفكير باستخدام برمجية (Visio)، وجرى اختيار أفراد الدراسة قصدياً من كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، حيث تكون أفراد الدراسة من (66) طالبة تدرس مبحث إنتاج الوسائل التعليمية، تم تقسيمهن بالطريقة العشوائية العنقودية إلى مجموعتين تجريبية مكونة من(34) طالبة، وأخرى ضابطة تكونت من (32) طالبة، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها؛ وجود أثر لاستخدام برمجية مصممة وفق خرائط التفكير على تحسين مستوى التفكير لدى طالبات كلية الأميرة عالية، وعدم وجود أثر على مستوى التفكير التحليلي، وعدم وجود أثر للتفاعل بين استخدام البرمجية المصممة وفق خرائط التفكير والكفايات الحاسوبية على تحسين مستوى التفكير التحليلي.

5- **دراسة عبد الفتاح (2018)، في مصر**، بعنوان: **فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليلي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية،**

هدف البحث إلى تحسين التفكير التحليلي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة باستخدام مقرر إلكتروني لمادة العلوم المتكاملة، اختيرت عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالوادي الجديد حيث بلغ عددهم (100) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية بالفصل الدراسي الثاني، ولقد قدم البحث أداتين بحثيتين هما: اختبار التفكير التحليلي الإلكتروني ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، واستخدم القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية، و كانت أهم نتائج البحث هو وجود دلائل تشير إلى التحسن في تفكير الطلاب التحليلي والاتجاه نحو التعلم، وكذلك تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية.

6- **دراسة محمود (2017)، في مصر، بعنوان: برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية،** هدف البحث إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة البحث من (19) مرشدة طلابية، واتبع المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة مقياس الممارسة التأملية، وبرنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات التفكير التحليلي،وأظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وحساب الأثر (مربع ايتا) أن البرنامج التدريبي كان له أثر فعال في تحسين مستوى الممارسة التأملية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشدات في التطبيق البعدي بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لديهن.

7- **دراسة ريتشارد Richard،(2006)، في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: Assessing Critical Thinking, Analytical Reasoning, Problem Solving and Writing in High School, Skills and High School Reform. تقييم التفكير الناقد والتحليلي وحل المشاكل والكتابة في المدرسة الثانوية (المهارات والإصلاح)**، هدفت الدراسة إلى تقييم التفكير التحليلي وحل المشكلات والكتابة في المدرسة

الثانوية، فبعد تقييم أكثر من (80000) من الطلاب في أكثر من مائتي حرماً جامعياً يمثلون عينة وطنية من الكليات والجامعات الأمريكية، جرى استخدام معايير معينة مثل :جودة المدرسة، ووجد أن المسؤولين والمعلمين يحتاجون إلى طرق أكثر شفافية، وصراحة على تحسين تعليم مهارات حل المشكلات في المواد والدرجات، وأن أية محاولة لقياس بعض نواتج التعلم أكثر أهمية في ارتفاع مستوى التعليم الذي يتطلب نوعاً جديداً من التفكير، وهو التفكير التحليلي، الذي يساعد المربين على تحسين فاعلية برامجهم، وتقديم طريقة مبتكرة، ومنتجة للتحرك وراء أساليب تقييم التفكير التحليلي، من أجل المساعدة في تحقيق التعلم.

تاسعاً: التعقيب على الدراسات السّابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي اهتمت بمهارات التفكير التحليلي في عدة مناهج دراسية حيث قامت الباحثة بعرض الدراسات السابقة من حيث الهدف والعينة ونتائج الدراسة حيث خلصت الباحثة إلى ما يلي:

1- بالنسبة إلى الهدف:

- هدفت الدراسات تعرف أثر برنامج تعليمي أو طريقة أو استراتيجية في تنمية مهارات التفكير التحليلي كدراسة السيد (2019)، ودراسة زيتون (2018)، ودراسة محمود (2017).
- أما بالنسبة إلى البحث الحالي فقد هدفت إلى تعرّف مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؛ واتفقت مع دراسة محمود، علام (2024)، و دراسة إبراهيم (2022)

2- بالنسبة إلى النتائج:

- بالنسبة إلى الدراسات التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج أو استراتيجية في تنمية مهارات التفكير التحليلي فقد أشارت إلى وجود أثر واضح وفروق ذات دلالة إحصائية تغرى إلى الوحدة المطورة أو البرنامج أو الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التحليلي كدراسة السيد (2019)، ودراسة زيتون (2018)، ودراسة محمود (2017).
- أما بالنسبة إلى البحث الحالي فإنه يتفق مع دراسة السيد (2019)، ودراسة زيتون (2018)، ودراسة محمود (2017)، دراسة محمود، علام (2024)، و دراسة إبراهيم (2022) في وجود أثر واضح وفروق ذات دلالة إحصائية تغرى إلى البرنامج أو الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

وبصورة عامة استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

- الاستعانة بها في الإطار النظري لهذه الدراسة.
- إعداد قائمة بمهارات التفكير التحليلي.
- بناء اختبار التفكير التحليلي.

عاشراً: الجانب النظري:

أولاً: مفهوم التفكير التحليلي:

إنّ التفكير التحليلي مهارة عقلية تتطلب القدرة على تجزئة المواقف والأشياء والعلاقات إلى عناصرها؛ إذ يأتي التحليل في المستوى الرابع من التعقيد في المستويات المعرفية كما حددها بلوم حيث تتطلب مهارة التحليل من المتعلم تجزئة المعلومات إلى أجزائها الصغيرة وإيجاد فرضيات أو مسلمات وإيجاد فروق بين الحقائق والمسلّمات أو استكشاف علاقات سببية (العطواني، 2011، 45).

ويصف تارمان (20,2005,Tarman) التفكير التحليلي بقدرة الفرد على تحليل تفاصيل الموقف إلى أجزاء دقيقة، أو تفصيلية لإيجاد الحل المناسب للمشكلة، والقدرة في أبسط تعريفاتها: هي المقدرة المرتبطة بأداء مهام معينة، والتي تتطور من خلال التفاعل بين العوامل الوراثية والخبرات البيئية؛ أي قدرة الفرد على أداء نشاطٍ ما حركياً كان أم عقلياً، وسواء توافرت عن طريق المران أو التربية أو عوامل فطرية، مثل القدرة الموسيقية، أو القدرة على حل المسائل الحسابية، والقدرة

على التحليل هي المقدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للأفكار والمواقف وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية ممّا يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام ممّا يسمح بإجراء عمليات كالتصنيف والترتيب والتنظيم (محمد، 2007، 14).
ومما سبق، تعبر مهارات التفكير التحليلي عن عمليات عقلية محددة، يمارسها المتعلم ويستخدمها عن قصد، في معالجة المعلومات والبيانات، وتتضمن تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، والتصنيف، والتنبؤ، وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات.

ثانياً: خطوات التفكير التحليلي:

لقد صاغ ديوي طريقة التفكير التحليلي وفق المراحل المختصرة الآتية:

- وجود مشكلة تواجه الفرد وتدفعه إلى القيام بالنشاطات الضرورية للحل.
- الملاحظة والمشاهدة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة من أجل فهمها، وتحليلها.
- وضع فرضيات بعد جمع المعلومات، والتحقق من المشكلة وتحليلها.
- التحقق من الفروض والبرهان عليها، وإثباتها بمعلومات أخرى، وبما لدى الفرد من خبرات سابقة.
- الوصول إلى النتائج القطعية، والقوانين والقواعد العامة (رزوقي،محمد، 2018، 210).

لهذا التفكير مهارات تساعد الفرد على تكوين رؤية واضحة للمسائل والمواقف التي يتعرض لها، وفيما يلي عرض لتلك المهارات.

ثالثاً: مهارات التفكير التحليلي:

تتعدد مهارات التفكير التحليلي وهي كالآتي:

- تحديد السمات أو الصفات: أي القدرة على تحديد السمات العامة لأشياء عدّة، أو القدرة على استنباط الوصف الجامع، مثال: الصفات المشتركة للنحل.
- تحديد الخواص: أي القدرة على تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة والصفات المميزة لشيءٍ أو شخصٍ محدد، مثال: خواص عسل النحل(Kay Ton , Vosloo. 2008, 1).
- إجراء الملاحظة: هي القدرة على اختيار الأدوات والإجراءات المناسبة التي توجه وتساعد في عملية جمع المعلومات.
- التفريق بين المتشابه والمختلف: أي القدرة على تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، مثال: تحديد الحشرات التي تشبه النحلة في عملها.
- المقارنة والمقابلة: هي القدرة على فحص فكرتين أو حالتين لاكتشاف نقاط التشابه والاختلاف وتحديد الخصائص العامة التي تساعد على إيجاد الاختلافات بين الأشياء والأفكار.، مثال : قارن بين كل من الملكة والذكر والشغالة من حيث: الحجم، والعمل(إبراهيم، 2022).
- التجميع / التبويب: أي القدرة على تصنيف الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناءً على سمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً، مثال: استخرج الكلمات المنونة في الدرس ، ثم ضعها في ثلاث قوائم بحسب نوع التنوين.
- التصنيف: أي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات، مثال: تصنيف حشرات محددة (معطاة) إلى ضار ونافع.
- بناء المعيار: أي القدرة على تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدةً التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها، مثال: المعايير التي نحكم بها على جودة العسل.
- الترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات: أي القدرة على وضع البنود أو الأحداث في تسلسل هرمي بناءً على قيم نوعية . أو ترتيب أحداث معينة زمنيًا، مثال: ترتيب الخطوات التي اتبعها العم ماهر في جمع العسل , Kay Ton (Vosloo. 2008, 4).

- رؤية العلاقات: هي القدرة على مقارنة الأفكار من أجل تحديد النظام بين العمليات، مثال: العلاقة أو الرابط بين تربية النحل وزراعة الأزهار أو الأشجار المزهرة (إبراهيم، 2022).
- إيجاد الأنماط: أي القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنتين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نَسَقٍ مكرر، مثال: إكمال جمل بحسب المثال
- التخمين / التنبؤ / التوقع: أي القدرة على استخدام المعرفة النمطية، والمقارنة، والتباين، والعلاقات المحددة في تحديد أو توقع أحداث مشابهة في المستقبل، مثال: توقُّع ما سيحدث لو لم يلبس العم ماهر الملابس التي تشبه ملابس رائد الفضاء.
- تحديد السبب والنتيجة: أي القدرة على تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى والأكثر قوةً، لأفعال وأحداث سابقة، مثال: لماذا وضع العم العسل في جهاز خاص أو: ماذا ينتج عن ..... ؟ أو: علِّل لما يلي : ..... أو: اذكر سبب .....
- إجراء القياس: أي القدرة على تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو أحداث مألوفة، وبنود وأحداث مشابهة في موقف جديدة بغرض حل مشكلة أو إنتاج إبداعي، مثال: تقول وفاء لأختها: رتبي الحقيبة، فماذا تقول إذا أرادت منها أن تقوم بالأعمال التالية: تغسل وجهها تشرب اللبن تدرس الدرس (Kay Ton , Vosloo. 2008, 5–10).

وقد توصل البحث الحالي إلى بعض مهارات التفكير التحليلي المناسبة للتلاميذ، وهي الملاحظة: أي يركز انتباهه على نوع الكلمة عند مشاهدتها لأول مرة، وتحديد السمات: يحدد الصفات المميزة لكل مفهوم، والتصنيف: يُصنف المفهوم تبعًا لعلاقاته الجزئية أو الكلية أو تبعًا لنوعية المفهوم، وإدراك العلاقات: القدرة على التحليل لتحديد علاقة السبب والنتيجة بين المفاهيم، ومدى ارتباط المفهوم بغيره من المفاهيم الأخرى، والتنبؤ: القدرة على استخدام المعلومات والملاحظات السابقة للمفهوم للتنبؤ بما يتوقع فعله عند استعمال المفهوم في مواقف جديدة، والتعميم: القدرة على إعادة صياغة الإجابة بطريقة سليمة.

وهناك كثير من الدراسات أوضحت أن التفكير التحليلي له صفات وخصائص مختلفة عن أساليب التفكير الأخرى وقد تم توضيح ذلك من خلال وصف الأشخاص ذوي التفكير التحليلي.

رابعاً: أهمية التفكير التحليلي:

يعد التفكير التحليلي أحد أنماط التفكير التي تساعد المتعلمين على مواجهة المشكلات بطريقة صحيحة ومنهجية مع الاهتمام بالتفاصيل وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، كما ربط العديد من الباحثين بين التفكير التحليلي ومهارات حل المشكلات باعتبارها ممارسات عقلية تمارس في العقل البشري، وتوضح (المطيري،2018، 442) أهمية التفكير التحليلي في أنه يساعد التلاميذ على ما يلي:

1. عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات.
2. استخدام أكبر عدد من الحواس في إدراك وفهم المشكلة.
3. تحديد المشكلة في إطار السياق المحيط بها.
4. التحفيز على طرح الاسئلة حول المواقف والمشكلات.
5. إدراك العلاقات الصحيحة والدقيقة التي تربط عناصر المشكلة.

حيث أن التفكير التحليلي يسهم بدرجة كبيرة في مساعدة المتعلم على التحليل الدقيق لكافة أبعاد المواقف والمشكلات التي يتعرض لها في حياته، وممارسة مهارات التفكير المختلفة في محاولة للوصول إلى حل مناسب لها، وكذلك استخدام أساليب بديلة لمعالجتها، والمقارنة بين أجزائها وأبعادها للوصول إلى حلول لها.

كما أضافت (إبراهيم، 2022) أنه يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الإهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر، مما يسمح بإجراء عمليات أخرى علي هذه الأجزاء؛ كالتصنيف- الترتيب- التنظيم والمقارنة، ويساعد التفكير التحليلي في فحص ودراسة كل رأي، كما يساعد في تحديد الاختلاف بين الأشياء.

ومن هنا تبرز أهمية التفكير التحليلي من خلال قدرة التلاميذ على تجزئة المواقف والأفكار والمفاهيم إلى مكوناتها الفرعية وإدراك ما بينها من علاقات وبالتالي فهم أوضح لتلك المواقف والعمل على تحليلها وتنظيمها في مواقف لاحقه، كما ينمي مهارة الاستيعاب والفهم والتصنيف والتقييم، ويجعل التلاميذ قادرين على التعامل مع مختلف المعلومات بموضوعية ومرونة.

الحادي عشر: منهج البحث :اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذا البحث وأغراضه ، فهو يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً وتحليلياً(عباس، 2007، 128).

الثاني عشر: مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من كافة تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية الرسمية في مدينة اللاذقية البالغ عددهم (7530) تلميذاً وتلميذة حسب إحصائيات مديرية التربية لعام (2024/2023).

عينة البحث: ومن أجل إيجاد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تمّ سحب عينة قصدية ، تكونت من (244) تلميذاً وتلميذةً، استجاب منهم (238) تلميذاً وتلميذة، و الجدول التالي يوضح توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (1) يوضح توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	91	%38.23
	أنثى	147	%61.76

الثالث عشر: أداة البحث : بعد الإطلاع على أدبيات البحث و الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كدراسة (عيس، عيس، 2023)، و(محمود، علام، 2024)، و (إبراهيم، 2022) شاروني (Charuni,s, 2012) وكايتون وفوسلو (KayTon, Vasloo,2008)، و (هاني، 2017)، و (اسماعيل، 2017).

وجاء إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- هدف الاختبار: قياس مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي (تحديد الخواص، المقارنة، والمقابلة، التصنيف، تحديد السبب والنتيجة،وضع الأولويات وعمل المتسلسلات).
- صوغ فقرات اختبار مهارات التفكير التحليلي: تكون الاختبار بصورته المبدئية من (30) عبارة، شملت خمس مهارات للتفكير التحليلي، وهي (تحديد الخواص، المقارنة، والمقابلة، التصنيف، تحديد السبب والنتيجة،وضع الأولويات وعمل المتسلسلات)، لكل مهارة (5) أسئلة كالآتي:

❖ **موضوعية من نوع اختيار من مُتعدّد مكونة من (4) بدائل.**

❖ **موضوعي؛ الربط بين الأعمدة (المُزاوجة)** أو التوصيل بين الجمل، حيث صِيغت (5) أسئلة وفق هذا النوع.

❖ **السبب والنتيجة:** طُلِبَ من التلميذ أن يُوضّح أو يذكر أسباب حدث معيّن ونتيجته.

❖ **التصنيف:** طلب من التلميذ وضع المفردات في مجموعات وفق خصائص مشتركة.

❖ **أمّا النوع المقالي فتمثّل بـــ:**

❖ **إعادة ترتيب الكلمات والربط فيما بينها بالأحرف المُناسبة؛** لتُشكّل جملة مُفيدة، فقد وضِعَت الباحثة في الاختبار (5) أسئلة مكوّنة من عدد من الكلمات، إذا رُتّبت وأُضيفت إليها بعض أحرف العطف أو الجرّ مثل (من- في- و) يحصل التلميذ على جملة مُفيدة.

❖ **المقارنة والمقابلة:** المقارنة بين الأشياء والأفكار.

ولغرض تقدير مدى امتلاكهم لمهارات التفكير التحليلي استخرجت النتائج من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية النسبية لكل بند من بنود الاختبار؛ كذلك أيضاً عن كل محور من محاورها؛ وقيّمت المتوسطات الحسابية في ضوء الإجراءات الآتية:

حساب المدى :تم حساب المدى من خلال الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة للتقدير؛ أي 3 = 1 – 4 حساب طول الفئة : حيث يُقسّم المدى على عدد الخيارات3 ÷ 4 = 0.75

حساب درجة الأهمية النسبية : حوّلت المتوسطات الحسابية لإجابات المتعلمين عن أسئلة الاختبار إلى نسب مئوية، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{المتوسط الحسابي للإجابة عن الأسئلة}}{4} \times 100$$

يوّضح الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية ودرجة الأهمية النسبية لتقديرات إجابات المتعلمين عن بنود الاختبار.

الإجابة	التقدير	المتوسط	درجة الأهمية النسبية
A	ضعيف	1.75-1	43.75-25
B	متوسط	2.51-1.76	62.7-44
C	جيد	3.27-2.52	81.27-63
D	ممتاز	4-3.28	100-82

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

أصبح اختبار التفكير التحليلي جاهزاً للتجربة الاستطلاعية بعد إجراء التعديلات اللاّزمة عليه في ضوء مُلاحظات السادة المُحكّمين، وقدّ تلخّصت مُلاحظات السادة المُحكّمين بالنقاط الآتية:

- اقتراح تعديل بعض البدائل في أسئلة الاختيار من مُتعدّد لتُناسب المُستوى المعرفي المُحدّد لها.
- إعادة صياغة مقدمة السؤال لبعض أسئلة الاختيار من مُتعدّد لطولها، حتى لا تُشتت التلميذ أثناء الإجابة.
- تغيير البدائل في بعض الأسئلة، لوضوح بُعدها عن الإجابة الصحيحة.
- تغيير الأسئلة التابعة لمهارة المقارنة.

الجدول رقم (3): تعديلات اختبار التفكير التحليلي

<table>
<tr><th>الأسئلة قبل التعديل</th><th>الأسئلة بعد التعديل</th></tr>
<tr><td>21– قارن السلوكيات الآتية المتعلقة بصحة ومرض الإنسان:
أهتم بنظافة الفم والأسنان– أكسر الأشياء الصلبة بأسناني– أهتم بنظافة مكان إعداد الطعام– أكثر من تناول الدهون– أمضغ الطعام جيداً– أتجنب الحركات العنيفة بعد تناول الطعام– أهتم بنظافة أدوات الطعام– أكثر من شرب المشروبات الغازية.
<table><tr><th>سلوك صحيح</th><th>سلوك خاطئ</th></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></td><td>21– أقارن بين عمليّتي(التّنفس والتّركيب الضّوئيّ)عند النّبات.
عملية التنفس
–تحدث ..... و.....
–الغاز الممتص.....
–الغاز المطروح هو .....
عملية ال...
–تحدث ..... فقط
–الغاز الممتص هو ثنائي أكسيد الكربون
–الغاز المطروح هو .....</td></tr>
<tr><td>22– قارن السلوكيات الآتية المتعلقة بمصادر المياه:
رمي الأوساخ في النهر– رمي مخلفات النفط في البحار– استخدام المبيدات الحشرية بكثرة– إعادة استخدام المياه المستخدمة في غسيل الخضار والفواكه لري المزروعات والحدائق– التأكد من إغلاق صنبور المياه– التخلص من النفايات الكيميائية والوقود الأحفوري في البحار.
<table><tr><th>سلوك صحيح</th><th>سلوك خاطئ</th></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></td><td>22– قارن بين عمليتي الشهيق والزفير من خلال الجدول الآتي:
<table><tr><th>أوجه المقارنة</th><th>عملية الشهيق</th><th>عملية الزفير</th></tr><tr><td>حركة الهواء (دخول/ خروج)</td><td></td><td></td></tr><tr><td>القفص الصدري (يتسع/ يضيق)</td><td></td><td></td></tr><tr><td>الحجاب الحاجز (يرتفع/ يهبط)</td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td>24 – صنف السلوكيات الآتية إلى سلوكيات صحيحة وسلوكيات خاطئة:
الاتصال المباشر مع الأشخاص المرضى– عدم استخدام مطهر اليدين– لاتلمس وجهك بأيدي متسخة– عدم غسل اليدين باستمرار
<table><tr><th>سلوك صحيح</th><th>سلوك خاطئ</th></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></td><td>24 – قارن بين البيئة الصحراوية، وبيئة المراعي والحقول من حيث:
<table><tr><th>الخاصية</th><th>البيئة الصحراوية</th><th>المراعي والحقول</th></tr><tr><td>الحرارة</td><td></td><td></td></tr><tr><td>الأمطار</td><td></td><td></td></tr><tr><td>النباتات</td><td></td><td></td></tr><tr><td>الحيوانات</td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
</table>

ويُمكن تحديد أهداف هذه التجربة بـــ:

- ❖ تعرّف الصعوبات العملية الممُكن مُواجهتها في غرفة الصفّ، لتلافيها قبل التجريب النهائي.
- ❖ التأكّد من وضوح مُفردات الاختبار وتعليماته.

- ❖ تحديد الزمن اللاّزم للاختبار.
- ❖ حساب مُعاملات السُهولة والصُعوبة والتمييز لمُفردات الاختبار.
- ❖ إخراج اختبار التفكير التحليلي في صُورته النهائية؛ في ضوء التعديلات الحاصلة بعد التجريب الاستطلاعي.

قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية على عيّنة من تلاميذ الصفّ الرابع الأساسي من مدرسة "العفاف" للتعليم الأساسي في مدينة اللاّذقية، وقد وقع الاختيار على الشعبة الثانية، حيث تمّ تطبيق الاختبار على (34) تلميذاً وتلميذة منها بتاريخ 2023/12/5.

وقبل البدء بتنفيذ التجربة أوضحت الباحثة للتلاميذ أنها ستقوم بتطبيق اختبار يتعلّق بمادّة العلوم، ليس من المُقرّر الذي يدرسونه، بهدف معرفة ما لديهم من مهارات التفكير التحليلي، والمطلوب منهم التقيّد بالنظام، والالتزام بالمَهام المُوكلة إليهم.

وقد سارت عملية التجريب الاستطلاعي على النحو الآتي:

تطبيق اختبار التفكير التحليلي بتاريخ 2023/12/5، وذلك لحساب الزمن اللاّزم لتنفيذ الاختبار، وذلك بتسجيل زمن انتهاء أول تلميذ وآخر تلميذ من الإجابة عن أسئلة الاختبار.

وأهمّ ما تمّ التوصّل إليه من التجريب الاستطلاعي للاختبار:

تمّ تعديل بعض الكلمات أو صياغة بعض العبارات بسبب غموضها بالنسبة للتلاميذ.

بالنسبة لزمن الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار استطلاعياً في حصّة درسيّة واحدة، وحساب الزمن اللازم للانتهاء من الأسئلة (30)، عن طريق حساب المُتوسط الحسابي بين زمن انتهاء المتعلم الأول، وزمن انتهاء المتعلم الأخير، وفق ما يأتي:

- مُتوسط زمن تطبيق الاختبار = $\frac{\text{زمن انتهاء التلميذ الأول + زمن انتهاء التلميذ الأخير}}{2}$

$$42 = \frac{44+40}{2}$$

وهذا الزمن يتلاءم مع زمن الحصّة المُخصّص من قِبَل وزارة التربية.

بالنسبة لمُعاملات السُهولة والصُعوبة: قد قامت الباحثة بحساب مُعامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بعد تطبيقه استطلاعياً، حيث تراوحت مُعاملات صعوبة المُفردات بين (0.32 و0.64)، وتراوحت مُعاملات سهولة المُفردات بين (0.67 و0.35) (ملحم، 2005، 237)، انظر الملحق رقم (4).

– مُعاملات التمييز لمُفردات الاختبار:

يُشير مُعامل تمييز بنود اختبار التفكير التحليلي إلى قدرة البند على التمييز بين المتعلمين ذوي المُستوى المرتفع، والمتعلمين ذوي المُستوى الضعيف عند الإجابة عن بنود الاختبار؛ وقد حُسِبت مُعاملات تمييز بنود الاختبار باستخدام **تقسيم "كيالي"** الذي يعتمد على ترتيب درجات المتعلمين في الاختبار ترتيباً تنازلياً، ثم فصل (27%) من درجات المتعلمين الذين أظهروا أداءً عالياً، وتُسمّى (المجموعة العُليا)، وكذلك (27%) من درجات المتعلمين الذين أظهروا أداءً مُنخفضاً وتُسمّى (المجموعة الدُنيا)، ثم استُخدمت **معادلة جونسون** الآتية:

$$\text{مُعامل التمييز} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص س}}{\text{ن}}$$

ص ع = عدد المتعلمين من المجموعة العُليا الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة.

ص س = عدد المتعلمين من المجموعة الدُنيا الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة.

ن = نصف عدد المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال في المُجموعتين.

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عيّنة التجربة الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً، والبالغ عددها (34) تلميذاً وتلميذةً. ومن ثم تمّ تحديد أفراد العينة العُليا (9) من التلاميذ، وهم يُمثلون أعلى (27%)، وكذلك عدد أفراد العينة الدُنيا (9) من التلاميذ وهم يُمثلون أدنى (27%) من عدد أفراد العينة الاستطلاعية الكُليّ. وبعد تطبيق المُعادلة، تبيّن أنّ معاملات التمييز تراوحت بين (33%)، و(55%)، وهي مُعاملات تمييز مقبولة، على اعتبار أن مُعامل التمييز لبنود الاختبار ينبغي أن يزيد عن (20%)، حتى يُعد مقبولاً (ميخائيل، 2004، 99). انظر الملحق رقم (4).

- **ثبات الاختبار:**

اعتمدت الباحثة طريقة الثبات ألفا كرونباخ، و بالإعادة؛ حيث قامت بالإجراءات الآتية:

- اختيار عيّنة عشوائية تكوّنت من (34) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفّ الرابع الأساسي بمدرسة {العفاف} في مدينة اللاّذقية.
- تطبيق اختبار التفكير التحليلي على العيّنة المُختارة للمرّة الأولى في (2024/1/31)، والطلب منهم الإجابة عن الأسئلة بصورة اجتهادية، ووفق الطريقة التي يفهمون بها مضمون هذه الأسئلة.
- تطبيق الاختبار ذاته على عيّنة التلاميذ نفسها للمرّة الثانية في (2024/2/14) بعد أسبوعين تقريباً من تطبيقه للمرّة الأولى، والطلب منهم الإجابة عن الأسئلة بالطريقة ذاتها التي اتّبعوها في المرة الأولى.
- تصحيح التطبيقين للاختبار، وتفريغ نتائجهما .
- ومن ثمّ تمّ إجراء اختبار(كرونباخ ألفا) لجميع بنود الاختبار لمعرفة درجة الاتساق الداخلي، ويعتبر الثبات ضعيفاً إذا كانت نتيجة اختبار (ألفا كرونباخ) أقل من (0.60) ومقبولاً إذا وقع بين (0.60–0.70) وممتازاً إذا كانت أكبر من (0.80) (عبد الهادي، 2001، 390)، والجدول (3) يوضح قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للاختبار.

الجدول رقم (4)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.846	30

وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.84)، وهو مُعامل ممتاز.

- حساب معامل الارتباط (R) بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني.

الجدول رقم (5)

Correlations

		M1	M2
M1	Pearson Correlation	1	.865**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	34	34
M2	Pearson Correlation	.865**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	34	34

- وبلغ معامل الارتباط (0.86)، وهو مُعامل مُرتفع، ما أعطى مؤشراً جيداً بأن الاختبار على درجة من الثبات تجعله صالحاً للاستخدام، (انظر المُلحق رقم 5) يوضّح درجات التطبيقين الأول والثاني للاختبار.

- **الاختبار في صُورته النهائيّة:**

بعد إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار وحساب مُعاملات السُهولة والصُعوبة والتمييز لمُفرداته، وتعديل ما كان غير واضح منها، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (30) سؤالاً، ويحتاج تطبيقه إلى (42) دقيقة، ويبين الملحق رقم (8) اختبار التفكير التحليلي في صورته النهائية، وأُعدّ مفتاح تصحيح للاختبار ليُساعد في تقدير الإجابات بشكلٍ دقيق، انظر المُلحق رقم (3)؛ حيث حُددت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (30) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (صفر)؛ حيث وُضِعت درجة الصفر عند الإجابة الخاطئة لكل سؤال، وبذلك تكون الدرجة الكُلّية للاختبار/30/ درجة.

الخامس عشر: تطبيق أداة البحث:

السادس عشر: عرض نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال البحث:

ما مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي ؟

للإجابة عن السؤال تمّ الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية كما هو موضح في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): محاور اختبار مهارات التفكير التحليلي لإجابات العينة عن بنود الاختبار

المهارات	الإجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية النسبية	التقدير
	A	Percent	B	Percent	C	percent	D	Percent				
تحديد الخواص	44	4.4	308	30.8	389	38.9	259	25.9	1.63	1.06	%40.75	ضعيف
التصنيف	168	16.8	488	48.8	78	7.8	266	26.6	2.05	1.18	%51.26	متوسط
السبب والنتيجة	33	3.1	298	29.7	367	40.1	234	22.1	1.34	1.01	%36.75	ضعيف
وضع الأولويات وعمل المتسلسلات	58	5.7	402	40.8	481	48.9	241	35.9	1.81	1.08	%42.01	ضعيف
المقارنة	198	18.1	498	51.8	87	8.5	284	31.6	2.79	1.25	%56.26	متوسط
المقابلة	501	50.1	357	35.7	41	4.1	91	9.1	2.11	1.42	%52.75	متوسط
المهارات ككل									1.93	1.11	%46.6	متوسط

يتبيّن من الجدول رقم (6) أن مدى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير التحليلي كانت بتقدير متوسط، وبدرجة أهمية نسبية (46.6%)؛ حيث نلاحظ أن قدرة المتعلمين على تحديد الخواص كانت بتقدير ضعيف، وبدرجة أهمية نسبية (40.75%)، بينما مهارة التصنيف جاءت بتقدير متوسط وبدرجة أهمية نسبية (51.26%)، ومهارة السبب والنتيجة جاءت بتقدير ضعيف وبدرجة أهمية نسبية (36.75%)، بينما مهارة وضع الأولويات وعمل المتسلسلات جاءت بتقدير ضعيف وبدرجة أهمية نسبية (42.01%)، ومهارة المقارنة جاءت بتقدير متوسط وبدرجة أهمية نسبية (56.26%)، ومهارة

المقابلة جاءت بتقدير متوسط وبدرجة أهمية نسبية (52.75%)، ويمكن تفسير ذلك ضعف الأنشطة والمهام والتكليفات المرتبطة بمهارات التفكير التحليلي التي يمارسها المتعلمين، التي تسهم إلى حد كبير في تنمية مرونة المتعلمين في تحديد الخواص ووضع المتسلسلات والمقارنة والمقابلة والتصنيف والسبب والنتيجة، والاستمتاع بالعمل العلمي واليقظة العقلية لدى المتعلمين، واستخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية تركز على الجانب النظري والإلقاء؛ مما يقلل من فرص ممارسة المتعلمين لاستقلالية التفكير، ويؤثر على سعة الخيال العلمي واليقظة العقلية لدى المتعلمين، ويمكن أن يعود ذلك أيضاً للمقررات الدراسية التي تركز على الحفظ والتلقين والجانب المعرفي، وذلك على حساب الجانب المهاري و الوجداني؛ مما يؤثر في اكتساب المتعلمين لبعض مهارات التفكير التحليلي، ضعف اهتمام معظم المعلمين بتوظيف إستراتيجيات وأساليب التدريس التي من شأنها تنمية المهارات التفكيرية لدى التلاميذ وإعمال عقولهم في المادة التعليمية المقدمة.

وقد يعود ذلك أيضاً إلى:

- ضعف توافر الأنشطة اللغوية التي تستهدف ممارسة عمليات التفكير وتنمية الاستدلال والترابط لدى التلاميذ من خلال مهارات اللغة جميعها.
- التركيز على المحتوى اللغوي، وضرورة الانتهاء من تدريسه وفقًا للخطة الزمنية الموضوعة، والتي لا توفر وقتًا مناسبًا لممارسة التلاميذ مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وعلى رأسها التفكير التحليلي.
- ضعف إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في أثناء عملية تعليمهم وإثرائها بما يسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم.

وبذلك توصل البحث الحالي إلى ضعف توافر مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كلٍ من محمود، علام (2024)، وإبراهيم (2022).

حيث تشير العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التفكير التحليلي كدراسة السيد (2019) و دراسة الزيون (2018)، ودراسة عبد الفتاح (2018)، إلى أن استخدام الأنشطة العلمية والوسائل التعليمية وتنويعها في التعليم له دور كبير في امتلاك مهارات التفكير التحليلي.

اختبار الفرضية:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي لاختبار مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (7) : نتائج اختبار(Independent samples test) للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
تحديد الخواص	ذكر	109	23.48	3.40	0.65	0.347	غير دال
	أنثى	129	22.92	3.94			
التصنيف	ذكر	109	39.29	6.90	1.28	0.006	دال
	أنثى	129	36.54	10.55			
وضع الأولويات وعمل المتسلسلات	ذكر	109	14.22	5.18	0.89	0.254	غير دال
	أنثى	129	13.09	5.74			
السبب والنتيجة	ذكر	109	25.22	4.53	0.72	0.437	غير دال
	أنثى	129	23.54	4.95			
المقارنة	ذكر	109	19.32	6.55	0.74	0.314	غير دال
	أنثى	129	16.21	6.91			
المقابلة	ذكر	109	41.31	7.65	1.91	0.008	دال
	أنثى	129	38.54	11.21			
الدرجة الكلية للمهارات	ذكر	109	24.58	5.05	0.86	0.152	غير دال
	أنثى	129	23.22	7.09			

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة لاختبار التفكير التحليلي الموجه لتلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير الجنس بمهارات تجديد الخواص، وضع الأولويات وعمل المتسلسلات، والسبب والنتيجة، والمقارنة، وعلى الدرجة الكلية، وقد يعود ذلك إلى تشابه الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يعيشها كلا الجنسين، بالإضافة إلى وجودهم في مدارس متماثلة النظم والإمكانات المادية تقريبًا، وأنهم يمارسون الأنشطة العلمية ذاتها،والتشابه في الخصائص النمائية لتلاميذ الاصف الرابع الأساسي في هذه المرحلة العمرية، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بإن تلاميذ الصف الرابع الأساسي (ذكور – إناث)، لديهم القدرة على تحليل الأفكار وتفسيرها وتقسيم المواد والمشكلات إلى أجزاء أصغر واكتشاف الارتباط بين هذه الأجزاء، والقدرة على الملاحظة واختيار الأدوات والإجراءات التي تُمكنهم من جمع المعلومات ومواجهة متطلبات المستقبل وحل المشكلات التي تواجههم في ظِل عصر التقنيات الرقمية، ورؤية العلاقات بين الأفكار وفحصها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الأفكار، وتصنيف المعلومات والأفكار وتنظيمها وتقسيمها في مجموعات من خلال استخدام الجداول والرموز، ولديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث والظواهر المستقبلية في ضوء تفسيرهم للمعلومات المتعلقة بهذه الأحداث والظواهر، وتحليل الأفكار والمواقف بشكل مناسب مما يساعدهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، وتتفق هذه النتيجة مع بحث (إبراهيم، 2022).

مقترحات البحث:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث يتضح مدى أهمية امتلاك مهارات التفكير التحليلي في مرحلة التعليم الأساسي، بناءً عليه يمكن تقديم الاستنتاجات والمقترحات الآتية:

- تضمين مهارات التفكير التحليلي في المناهج الدراسية بما يتلاءم مع كل صف دراسي، ومع كل مقرر يدرس فيه.
- تركيز اهتمام المعلمين في التعليم على رفع مستوى اكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى المتعلمين خلال التدريب والممارسة الفعلية لكل مهارة من هذه المهارات خلال الأنشطة.

- ❖ الاهتمام بالمناهج الدراسية بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى المتعلمين ومن هذه العناصر (توفير البيئة الصفية المحفزة على التفكير، تدريب المعلم على طرائق تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى المتعلمين، وعلى استخدام أساليب التقويم المناسبة لذلك).

قائمة المراجع:

- اسماعيل، ناريمان (2017). ***أثر استخدام استراتيجية جالبين للنخيل الموجه على تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية***، مجلة التربية العلمية، مجلد 20، عدد2.
- الأسدي، عباس حنون مهنا (2010). ***التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب الفراسي المعرفي.*** أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد كلية: الآداب.
- إبراهيم، رضا (2022). ***التفكير التحليلي وعادات العقل كمنبئات بالذكاء الرقمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،*** كلية التربية بتفهنا، جامعة الأزهر.
- جابر، جابر عبد الحميد (2008). ***إعداد مدرس القرن الحادي والعشرون المهارات والتنمية المهنية***، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
- حسن إبراهيم، جمال (2017). ***أثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية على تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الإستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني نظام الثلاث سنوات***، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، 22 (7)، 1-52.
- رزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل (2018). ***التفكير وأنماطه سلسلة (3)***، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت.
- الزيون، سليمان عودة (2018). ***تصميم برمجية في إنتاج الوسائل التعليمية وفق خرائط التفكير وقياس أثرها في تحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء كفاياتهن الحاسوبية***، مجلة دراسات والعلوم التربوية، المجلد 45، العدد4.
- السيد، سوزان (2019). ***استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة عل نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية***، المجلة التربوية، العدد الثامن والخمسون.
- الشحري، ايمان (2011). ***فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية لتنمية الحس العلمي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية***، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد الفتاح، شرين (2018). ***فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليل والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية***، المجلة العلمية، المجلد الرابع والثلاثون، العدد الخامس.
- عبد الهادي، نبيل (2001). ***القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي.***عمان: دار وائل للنشر.
- العطواني، منى محمد مكطوف (2011). ***الحساب الذهني وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة،*** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- عيس، ريم؛ عيس، مدار (2023). ***مدى توافر مهارات التفكير التحليلي في محتوى منهاج الرياضيات دراسة تحليلية لكتابي الصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية،*** المجلد السادس، العدد التاسع، مجلة جامعة حماة، سورية.
- قطامي، يوسف (2000). ***تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)***، لبنان، بيروت، ط1.

- مازن، حسام الدين محمد (2013). ***الحس العلمي Scientific Sense من منظور تدريس العلوم والتربية العلمية***، المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج، مصر،34 (1).
- محمد، أيمن عامر (2007): ***التفكير التحليلي:القدرة والمهارة والأسلوب***، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة .
- محمود، سماح (2017). ***برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية***، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد6، العدد8، ص143-158.
- محمود، عبد الرزاق؛ علام، صابر (2024). ***مهارات التفكير التحليلي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية***، المجلة التربوية لتعليم الكبار، مصر.
- ملحم، سامي (2005). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، دار المسير، عمان، الأردن.
- المطيري، منى (2018). ***درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية***. مجلة الثقافة والتنمية، (135)، .462-434
- ميخائيل، امطانيوس (2004). ***القياس والتقويم في التربية الحديثة***، منشورات جامعة دمشق، ط1.
- هاني، مرفت (2017). ***فاعلية استخدام التكامل بين الخرائط الذهنية اليدوية والالكترونية لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات التفكير التحليلي والدافعية لدى التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية***، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد20، العدد8.
- وزارة التربية، (2018). ***العلوم للصف الرابع الأساسي كتاب التلميذ***، **المؤسسة العامة للطباعة.**
- الوادعي، أفنان؛ العجي، لبنى (2022). ***مدى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المنتج في ضوء تطبيق معلماتهن للممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم***، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية.

- Charuni, S., (2012): "Development of Constructivist Web-Based Learning Environment to Enhance Analytical Thinking", **European Journal of Social Sciences,** V. (33), N. (4), September.
- Kay Ton, B. & Vosloo, S. (2008): "Developing Analytical Thinking Skills Through Peer – Tought Software programming", **Paper Presented at The Proceddings of the 3rd International Conference on e-Learning (ICEL),** Cap Town, South Africa
- Tarman, H., F., (2005): Cognitive model for adapter interfaces, http://www.ICNFD.com.
- Richard H. (2006). Assessing Critical Thinking, Analytical Reasoning, Problem Solving and Writing in High School, Skills and High School Reform, Partnership for 21st Century Skills Collegiate Learning Assessment (CLA), College and Work Readiness Assessment (CWRA).

درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية "دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية"

* دلجين اكرم علي *** د. ميساء حمدان *** د. رغداء نصور

(الإيداع: 12 تموز 2024، القبول: 1 تشرين الأول 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرَف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية، وتكونت عينة البحث من (320) متعلماً ومتعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصُمم اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية، تكون من ست مهارات هي: (فهم المشكلة، وتحليل المشكلة، ووضع خطة، والتحقق، والتنفيذ، والعرض)، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (80) درجة.

أظهرت نتائج البحث أنَّ تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات بدرجة منخفضة، كما جاء امتلاك لمهارات (فهم المشكلة، تحليل المشكلة، ووضع خطة) بدرجة مرتفعة، وأن امتلاكهم لمهارتي (تحليل المشكلة، ووضع خطة) جاء بدرجة متوسطة، في حين أن امتلاك المتعلمين لمهارات (التنفيذ، والتحقق، والعرض) جاء بدرجة منخفضة، كما بينت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مهارات حل المشكلات الرياضية كافة تبعاً لمتغير الجنس.

أوصت الباحثة بعدد من المقترحات، كان من أهمها إجراء دراسة دور المعلمين في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، وإجراء دراسة تحليلية لكتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؛ لمعرفة مدى تضمين مهارات حل المشكلات لها.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات حل المشكلات الرياضية، تلامذة الصف الثالث الأساسي.

* طالبة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة تشرين، سورية.

** أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

*** أستاذ، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

The Degree to Which Third-Grade Learners Mathematical Problem-Solving Skills "A Field Study in Lattakia City"

* Daljeen Akram Ali ** Dr. Maisaa Hamdan *** Dr. Raghdaa Nassour

(Received: 21 July 2024, Accepted: 1 October 2024)

Abstract:

The aim of the current research is to determine the degree to which third-grade learners possess mathematical problem-solving skills. The research sample consisted of (320) learners. The researcher used the descriptive approach, and a test of mathematical problem-solving skills was designed, consisting of six skills: (understanding the problem, problem analysis, developing a plan, verification, implementation, presentation).

The results of the research showed that the third grade learners possessed mathematical problem-solving skills in mathematics to a low degree, and that their possession of the skills of (understanding the problem, analyzing the problem and developing a plan) came to a high degree, while the learners' possession of the skills of (implementation, verification, and presentation) came in at a low degree, and the results also showed that there was no statistically significant difference between the average scores of the research sample members on all problem-solving skills according to the gender variable.

The researcher recommended a number of proposals, the most important of which were conducting a study of the role of teachers in developing mathematical problem-solving skills among learners in the basic education stage, and conducting an analytical study of mathematics books in the basic education stage. To see the extent to which problem-solving skills are included

Key words: Mathematical Problem-solving skills, Third-Grade students.

* Postgraduate student (Master), Curricula and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.

** Assistant professor, Department of Curricula and Teaching methods, Faculty of education, Tishreen University, Lattakia.

** Professor, Curricula and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.

1. مقدمة البحث:

يمثل المتعلم الحجر الأساسي في العملية التعليمية، ومن أهم نواتجها التعليمية والتي تسعى إلى الاهتمام به في كافة جوانبه المعرفية والعقلية، والتركيز على صقل جميع مهاراته الفكرية، ومساعدته في تنميتها؛ لحل المشكلات التي تواجهه بطريقة علمية أو إبداعية، ويعد فهم ومعرفة العلوم والعمليات العلمية وإتقانها من أهم الأساسيات التي تساعد المتعلم على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفة الإنسانية وتطورها. لذلك تسعى المناهج التعليمية المختلفة إلى إحراز هذا التقدم العلمي في جميع مجالاتها، وخاصة مناهج الرياضيات المطورة للمراحل التعليمية المختلفة، تسعى إلى تحقيق حاجات المتعلم وميوله ورغباته واستعداداته، والعمل على تفعيل دور المتعلم في أثناء التعلم، ومشاركته فيه، وبناء معرفته، لذلك نجد أن المناهج الحديثة تركز بشكل خاص على العمليات العلمية لاتصالها بواقع المتعلمين ومشكلاتهم المستقبلية وتوفر لهم فرصاً لبناء معارفهم ومفاهيمهم، ويكونون مسؤولين عن تعلمهم كمبدأ أساسي في التعلم والتعليم (زيتون، 2010، 67).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات حل المشكلات، لما لها من أهمية كبيرة في اكتساب المعرفة العلمية، وتنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين، كدراسة أبو قورة (2021)، والزعبي (2014)، ومهرية (2016) وحردان (2015) (موسى، 2010، 76) و(فرج، 2016) التي أكدت على ضرورة تنمية العمليات العلمية لدى المتعلمين، وخصوصاً مهارات حل المشكلات لمرحلة التعليم الأساسي؛ حيث يساعد تعلم مهارات حل المشكلات الرياضية المتعلمين في التعامل مع المتغيرات للوصول إلى مزيد من المعرفة، وإدراك العلاقات بين الأشياء. وتأتي مهارات حل المشكلات الرياضية على قمة أهداف تدريس الرياضيات وتتويجاً لبقية الأهداف الأخرى لتدريس الرياضيات، فهي تساعد المتعلمين على تنمية الفهم الرياضي وتضيف معنى للمفاهيم وتسمح ببناء الترابطات وتزيد من فرصة استخدام مهارات التفكير الناقد كالتخمين والتصنيف ووضع الافتراضات وإصدار الأحكام (بدوي، 2007، 48).

ومن الملاحظ أنه بالرغم من الاهتمام بحلّ المشكلات الرياضية باعتبارها هدفاً رئيساً لتعلم وتعليم الرياضيات، فمازال امتلاك المتعلمين لحلّ المشكلات الرياضية غير واضح، ولم يؤخذ به بالمعنى الصحيح؛ ويتم التركيز على النتائج دون التركيز على الطرائق والأساليب والخطوات العلمية لحل المشكلات الرياضية (ورد في راشد، 2006، 140). لذلك جاء هذا البحث لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية.

2. مشكلة البحث

تهدف مادة الرياضيات إلى تعزيز القدرات المعرفية والعمليات العقلية والسلوكيات لدى المتعلمين، ليكونوا ناشطين فاعلين مشاركين في الحياة العامة لمجتمعهم (وزارة التربية، 2016، 10). وأكدت العديد من المؤتمرات على أهمية الأخذ بالاتجاهات الحديثة لتعليم الرياضيات، كالمؤتمر الدولي العاشر لمشروع تعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين بالاشتراك مع جامعة درسدن للعلوم التطبيقية بألمانيا عام (2009)، والتي تناول في إحدى جلساته موضوع حل المشكلات وأهميتها في تعلم الرياضيات (مينا، 2009، 353). كما أوصت بعضها بضرورة تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية حيث جاءت توصيات المؤتمر العلمي السابع "الرياضيات للجميع" والمنعقد في جامعة عين شمس عام (2007)، على أهمية بناء مناهج الرياضيات على أساس حل المشكلات والتفكير فيها. وقد أكدت المنظمة الدولية لتقويم الإنجاز التربوي (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA، ومنظمة تقويم الإنجاز التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية National Assessment of Educational Progress ، على أهمية حل المشكلات وتنميتها لدى المتعلمين، وعدّها من أهم أهداف تعليم الرياضيات. كما أكدت معايير المجلس الوطني لمعلم الرياضيات (NCTM) على حل المسائل الرياضية والمشكلات لأنها تنمي لدي الطلاب القدرة على تطبيق استراتيجيات لحل أنواع كبيرة من المشكلات وتطبيقها في مواقف جديدة كما تمكنهم من صياغة مشكلات منبثقة عن مواقف رياضية وحياتيه وتنمي لديهم القدرة على التحقق من صحة النتائج في ضوء المشكلة الأصلية وتجعل الرياضيات ذات

معنى (عبيد، 2009، 67). في حين أكدت دراسة قرة جنة ونصور (2024) وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو استخدام أسلوب حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات. وقد أكدت دراسة حاكمي (2017) في سورية على ضرورة تدعيم الكتاب بالأنشطة التي تشجع على المناقشة وتقديم المواضيع بطريقة حل المشكلات، مما يسمح بالابتعاد عن الأساليب التقليدية لعملية التعلم والتركيز على نشاط المتعلم.

ويشير العويشق (2009، 17) إلى وجود ضعف مستوى أداء المعلمين في تدريس حلّ المشكلة الرياضية، وأن معظم أسباب الفشل في حلّ المشكلات الرياضية تكمن في فشل المتعلمين في فهم المشكلة، وعدم تمييز المبادئ والأفكار في المشكلة وتفسيرها؛ والاخفاق في اختيار خطوات الحلّ وتنظيمها، وعدم التمكن من المفاهيم، والقوانين، والعمليات، والمهارات الحسابية الأساسية؛ وعدم القدرة على استذكار المعلومات الأساسية واستخدام مهارات التفكير، وضعف قدرة المتعلمين على التخمين والتقدير والحس الرياضي من أجل الوصول للحلّ، وعدم تشجيع المعلمين للمتعلمين على ذلك واللجوء في مباشرة الحلّ ومتابعته. ولكي تحقق مادة الرياضات أهدافها في إكساب المتعلمين المعارف وتنمية مهارات حل المشكلات لديهم، لابدّ من وضع الخطط المناسبة التي تكفل ترجمتها عمليّاً، وذلك باستخدام طرائق تدريسية تتسق مع ماهية مادة الرياضيات، وهذا ما دفع التربويين المعنيين بتصميم الأدلة التعليمية لمادة الرياضيات إلى مد معلمي الصفوف من خلالها بطرائق تدريسية تعتمد التفاعل النشط بين مكونات العملية التعليمية جميعها، بحيث يكون المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والمعلم موجهاً ومرشداً وميسّراً لها، إلا أنّ الواقع الذي كشفت عنه الدراسات التربوية لا يُظهر توافقاً مع الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس الرياضيات. وأكدت دراسة السلمي (2013) في السعودية أن درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات فهم المشكلة كان بمستوى متوسط، بينما درجة إسهامهم في تنمية مهارات: وضع خطة للحلّ، وتنفيذ خطة الحلّ، والتحقق من صحة الحلّ كان بمستوى منخفض، ودراسة أسعد (2022) في سورية التي بينت وجود صعوبات في حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي، بدرجة مرتفعة، أهمها: صعوبات قراءة وفهم المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة، وصعوبات التّأكد من حلّ المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة بدرجة متوسطة.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة رياضيات للصفوف الأولى من التعليم الأساسي، فقد لاحظت ضعف المتعلمين في مهارات الرياضيات، وتدني اكتسابهم للمهارات الأساسية في العمليات الحسابية. وهذا ما بينته دراسة حاكمة (2017)، التي أرجعت هذا الضعف إلى خلل في المناهج الدراسية لاسيما أن معظم عمليات تطوير الكتب المدرسية تعتمد على الحشو الزائد للتمارين الرياضية دون التركيز على المهارات الرياضية، كما بينت دراسة (الونوس، 2014) أن محتوى كتب الرياضيات الحلقة الأولى تتوافق مع مهارات التفكير الدنيا، وتفتقر إلى مهارات التفكير العليا التي أكدت عليها معايير الرياضيات في (قائمة المعايير الوطنية). ولمعرفة مستوى امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية، ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث، خاصة بعد عملية تطوير المناهج التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، إضافة إلى عدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة – تناولت درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية على الصعيد المحلي. ومما سبق يمكن أن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية في مدينة اللاذقية؟**

3. أهمية البحث: تبرز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1. تعد مادة الرياضيات المطورة من المواد الدراسية ذات الأهمية الكبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد، وتساعد أيضاً على توقع ما يمكن أن يحدث من تغيرات في المجتمع في مستويات عدّة (اقتصاديّة، اجتماعيّة، سياسيّة....)، وهذا ما جعلها مادةً غنيّةً بالموضوعات والحقائق والمعلومات، ومجالاً خصباً لإكساب المتعلمين المفاهيم الرئيسة وحل المشكلات لديهم، فيتمكنون من ربط الحقائق والتفاصيل الكثيرة التي تحتويها، بغية حل المشكلات التي يتعرضون إليها في حياتهم اليومية.

2. أهمية موضوع حل المشكلات الرياضية، وأهمية امتلاك المتعلمين لمهارات حل المشكلات الرياضية، فالمتعلمين عندما يستطيعون حل مشكلات رياضية متنوعة وفق خطوات علمية، فإن ذلك يسهم في تعزيز قدراته على حل مختلف المشكلات التي تواجهه في مجتمعه.

3. يؤمل من هذا البحث التمهيد لدراسات وبحوث أخرى في مادة الرياضيات والمواد العلمية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.

4. من الممكن أن يكشف البحث عن نقاط القوة والضعف في امتلاك المتعلمين لمهارات حل المشكلات الرياضية وبالتالي مساعدة وزارة التربية على العمل وتدارك الأخطاء التي تمّ ارتكابها في أثناء تطوير منهاج الرياضيات للصف الثالث الأساسي.

5. أهمية المرحلة العمريّة التي تُعنى بها مرحلة التَّعليم الأساسي، باعتبارها الأساس لجميع المراحل التالية، وخاصة تلامذة الصف الثالث الأساسي لمادة الرياضيات كمادة دراسية، إذ إن امتلاكهم لمهارات حل المشكلات الرياضة ومرورهم بخبرة حل المشكلات والاستقصاء، وتعلم مفاهيم وعلاقات جديدة، واكتشاف طرائق حل جديدة، يمكنهم من مواصلة دراسة مادة الرياضيات بيسر وسهولة في المراحل الدراسة اللاحقة، ويساعدهم في اكتساب مهارات مختلفة كمهارات إجراء العمليات الحسابية ومهارات تفسير النتائج والعلاقات الرياضية.

4. أهداف البحث: سعى البحث إلى تعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية في مدينة اللاذقية، وتعرف الفرق في درجة امتلاكهم لمهارات حل المشكلات الرياضية في مدينة اللاذقية تبعاً لمتغير الجنس.

5. سؤال البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات؟

6. فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الثالث الأساسي حول امتلاكهم لمهارات حل المشكلات الرياضية ككل ولكل مهارة على حدة في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس.

7. حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينّة من تلامذة الصف الثالث الأساسي البالغ عددهم (320) متعلماً ومتعلمة.
- **الحدود المكانية:** طُبق البحث في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.
- **الحدود الزمانية:** أُجري البحث في الفصل الدراسيّ الثاني من العام 2024/2023.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تعرّف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية، هي: (فهم المشكلة، تحليل المشكلة، وضع خطة، التحقق، التنفيذ، العرض) في مدينة اللاذقية، وتعرّف الفرق في درجة امتلاكهم لمهارات حل المشكلات الرياضية تبعاً لمتغير الجنس.

8. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **درجة امتلاك مهارات حل المشكلات الرياضية:** تحدد إجرائياً من خلال درجات إجابات أفراد عينة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي على اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية الموجه إليهم.
- **حل المشكلات الرياضية (Mathematics Problem Solving):** "عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها من اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلم جديد" (زيتون، 2010، 150). وهي "عملية ذهنية أو حركية ترتبط بموقف ما أو مشكلة ما لاختيار حل من بين بدائل عدة أو حلول من أجل الوصول إلى

قرار مناسب وتحقيق هدف أو غاية من وراء حل المشكلات" (قطيط، 2011، 70). وتعرف مهارات **حل المشكلات الرياضية** بأنها: "التفكير بشكل استراتيجي لكيفية التصدي ومواجهة مشكلة رياضية عن طريق دراستها وتحديد ماهية المشكلة واستكشاف البدائل والخيارات والاحتمالات من خلال تحديد المعطيات والمطلوب وفكرة الحل وكيفية تنفيذه وفيها توظف الملاحظة والتأمل، والتصنيف، والتحليل، والتركيب، وربطها بالخبرات السابقة لاتخاذ القرار المناسب والوصول للحل الأمثل" (الكرد، 2020، 12). وتعرف إجرائياً: بأنها أسلوب يعتمد على النشاط الذهني المنظم للمتعلم يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير والبحث عن أكثر قدر من الحلول المحتملة وفق خطوات علمية للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، من خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية القدرات الإبداعية للمتعلم، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها متعلمي الصف الثالث الأساسي من خلال إجاباتهم على بنود اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية، هي: (فهم المشكلة، تحليل المشكلة، وضع خطة، التحقق، التنفيذ، العرض) المعد لهذا الغرض. وقد صنفت مهارات حل المشكلات إلى ست مهارات لخصها كل من عبد القادر (2013، 75)، وشفيق (2003، 136 – 137)، وعبد الحليم (2005، 366 – 367) على النحو الآتي:

- **مهارة فهم المشكلة:** تتم من خلال عرضها على المتعلمين بلغتهم الخاصة، وتوضيح العناصر الأساسية منها أي المجهول والمعطيات والشروط. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون من خلال الأسئلة المخصصة لمهارة فهم المشكلة.
- **مهارة تحليل المشكلة:** تتم من خلال تحديد العلاقات بين المتغيرات المختلفة. حاول تحويل المعطيات والشروط إلى معادلات رياضية إن أمكن. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون من خلال الأسئلة المخصصة لمهارة تحليل المشكلة.
- **مهارة وضع خطة:** وضع خطة لحل المشكلة، وتحديد الطريقة التي المتبعة والأدوات والمفاهيم التي يتم استخدمها، وتحتاج إلى استخدام أساليب رياضية محددة أو قواعد أو مبادئ معينة. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون من خلال الأسئلة المخصصة لمهارة وضع خطة.
- **مهارة التنفيذ:** أي تنفيذ الخطة التي تم وضعها، واتباع الخطوات التي تم تحديدها ومحاولة حل المعادلات أو المسائل الرياضية المتعلقة بالمشكلة. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون من خلال الأسئلة المخصصة لمهارة التنفيذ.
- **مهارة التحقق:** تتم من خلال المراجعة للحل والتحقق من الإجابة النهائية والتأكد من صحتها، من خلال مقارنة النتيجة مع المطلوب في المشكلة الأصلية. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون من خلال الأسئلة المخصصة لمهارة التحقق.
- **مهارة العرض:** أي تقديم الإجابة الصحيحة بعد كتابتها بشكل رياضي أو استخدام رموز أو رسم بياني لتوضيح الحل. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلمون من خلال الأسئلة المخصصة لمهارة العرض.
- **الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي (One Cycle of Basic Education):** يُعرِّف النّظام الداخلي لمدارس التَّعليم الأساسي هذه المرحلة بأنَّها: "مرحلة تعليميّة مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصّف الأول حتى الصّف التّاسع، وهي مجانيّة وإلزاميّة وتقسم إلى الحلقة الأولى التي تبدأ من الصّف الأول وحتى الصّف الرّابع، والحلقة الثّانية التي تبدأ من الصّف الخامس وحتى الصّف التّاسع. وقد أصدرت وزارة التّربية قراراً يقضي بتعديل المادة الأولى من النّظام الداخلي لمدارس مرحلة التَّعليم الأساسي الصّادر بالقرار رقم 3053/443 تاريخ 2004/8/16، حيث يوزع الطَّلاب على حلقتين: الحلقة الأولى من الصّف الأول وحتى الصّف السّادس، والحلقة الثّانية من الصّف السّابع وحتى الصّف التّاسع" (وزارة التّربية في الجمهوريَّة العربيَّة السّوريَّة، 2015، 4). **وتُعرّف إجرائياً:** بأنَّها المرحلة التَّعليمية التي تشمل الحلقة الأولى، وتتولى تربية

النّشء وإعدادهم إعداداً سليماً للحياة، وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة من أجل تحقيق نموٍ شامل من جميع الجوانب، وتضم الصفوف من الأول وحتى السادس. واقتصر البحث على تلامذة الصف الثالث الأساسي، الذين تتراوح أعمارهم من (8 – 9) سنوات.

9. الدّراسات السّابقة:

الدّراسات العربية:

- **دراسة السويدي (2010) في سورية بعنوان: مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع من التعليم الأساسي لمهارات حل المشكلات في مادة العلوم،** هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي للعمليات العلمية الأساسية تبعاً لمتغير الجنس، وقد استخدمت الباحثة مقياس عمليات العلم والمكون من (22) مفردة من إعداد الباحثة. وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع الأساسي لمهارات حل المشكلات دون مستوى الإتقان المقبول تربوياً المحدد بنسبة (70%) ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع الأساسي لمهارات حل المشكلات تعزى للجنس، كما أوصى الباحث بضرورة إجراء بحوث حول دراسة العلاقة بين مهارات حل المشكلات وبين التحصيل الدراسي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
- **دراسة السيفي (2011)، في سلطنة عُمان، بعنوان: قياس مهارات حل المشكلات لدى الطلبة في التعليم العام بسلطنة عمان،** حيث تم قياس مستوى أداء الطلبة في الثالث الإعدادي والثاني الثانوي لبعض مهارات حل المشكلات بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، واستخلصت النتائج أن أداء الطلبة في اختبار مهارات حل المشكلات كان منخفضاً ودون مستوى الإتقان المقبول تربوياً، الذي حدد في الدراسة بنسبة (60%)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار مهارات حل المشكلات تبعاً لجنس الطلبة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار مهارات حل المشكلات تبعاً للمستوى التعليمي للطلبة، حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة إشراك الطلبة في العملية التعليمية بصورة إيجابية ونشطة من خلال استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، بحيث تكون موجهة نحو مهارات حل المشكلات.
- **دراسة السلامة، والطراونة (2012) في الأردن، بعنوان: مهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.** هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وطبق عليهم مقياس مكون من (56) فقرة تقيس ثمان مهارات لحل المشكلات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة فوق الوسط وخاصة في مهارة تحديد المشكلة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ولمتغير الصف لصالح الصف العاشر.
- **دراسة أسعد (2022)، في سورية، بعنوان: تحديد صعوبات حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي من وجهة نظر معلميهم.** هدف البحث إلى تحديد صعوبات حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة حمص. وقد صممت الباحثة استبانة، وطبقت على عينة مؤلفة من (85) معلمة صف، وأظهرت النتائج أنّ عملية حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة بصورة عامة تمثل مشكلة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسيّ. وقد جاء المجال الفرعيّ الأوّل "صعوبات قراءة وفهم المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة" على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة وأخذ بذلك الترتيب الأوّل وبدرجة مرتفعة، بينما حصل البعد الفرعي الخامس "صعوبات التّأكد من حلّ المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة" على الترتيب الأخير في المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة وبدرجة متوسطة.

- **دراسة دايخة وساسي (2024)، في الجزائر، بعنوان: حل المشكلات في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين.** هدفت الدراسة إلى تعرف على مستوى حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط الموهوبين والعاديين في الرياضيات بمدينة ورقلة، والكشف عن دلالة الفروق في حل المشكلات في الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس وتصنيف التلميذ (موهوب/عادي)، وكذلك التفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (94) تلميذاً وتلميذةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ترشيحات أساتذة الرياضيات لتلاميذهم الموهوبين والعاديين، اختبار المصفوفات المتتابع لرافن، واختبار حل المشكلات في الرياضيات. أظهرت النتائج: مستوى حل المشكلات في الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط منخفض، إضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في حل المشكلات في الرياضيات تعزى للجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات في الرياضيات تعزى لتصنيف التلميذ (موهوب /عادي). لا يؤثر تفاعل تصنيف التلميذ (موهوب/عادي) والجنس على حل المشكلات في الرياضيات.

الدِّراسات الأجنبيّة:

- **دراسة ساكورن Sakorn (2009)، في تايلندا، بعنوان: "العوامل المؤثرة في قدرة حل المشكلات الرياضية". "Factors influencing Mathematices problem- solving Ability** ". هدفت الدراسة للتحقق من العوامل المؤثرة في قدرة حل المشكلات الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (128) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس في الفصل الدراسي الثاني، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانت أدوات الدراسة اختبار في قدرة التلاميذ على حل المشكلات الرياضية بجانب استبانة بغرض جمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك عوامل كثيرة تؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على قدرة حل المشكلات الرياضية وهي الاتجاهات نحو الرياضيات، واحترام الذات، وسلوك المعلم في التدريس تؤثر بشكل مباشر أما الدافعية، وفاعلية الذات تؤثر بشكل غير مباشر، كما أن هناك عامل مهم يؤثر في القدرة على حل المشكلات الرياضية وهو عامل النماذج ويرتبط بالبيانات المرئية.
- **دراسة ماتيس ونورمان Mattes & Norman (2011) في انكلترا، بعنوان: مهارات حل المشكلات في إطار تكنولوجيا التعليم لدى المتعلمين." A Grounded Theory Approach to the Development of a Framework for Researching Children's Decision- Making Skills within Design and Technology Education** ". هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مهارات حل المشكلات في إطار تكنولوجيا التعليم لدى المتعلمين، تم تحليل المناهج الدراسية والمهارات والخبرات التي يمتلكها المتعلمين وإجراء مقابلات مع المعلمين، ودراسة الأنشطة المدرسية داخل الفصول من أجل جمع المزيد من المعلومات حول وجهات نظر المتعلمين، وتم جمع معلومات حول كيفية اكتساب المتعلمين لمهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات داخل البيئة المدرسية، وأكدت النتائج على أن عملية حل المشكلات عملية معقدة تنطوي على كثير من العوامل، ويرى مطورو المناهج أن المتعلمين نادراً ما يبحثون عن المعلومات أو المعايير المناسبة التي تدعم مهارات اتخاذ القرار.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالبحث الحالي: يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوع المتغيرات التي حاول الباحثون تقصي أثرها في تنمية مهارات حل المشكلات لدى متعلمي مرحلة التعليم الأساسي بين استخدام طريقة تعليمية، وفاعلية برنامج تعليمي، ومدى توافر مهارات حل المشكلات في المناهج، وعدم تطرق أي منها لمدى اتقان المتعلمين القدرة على حل المشكلات الحياتية، والتفاعل الاجتماعي، وعليه تمّ الإفادة من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على المنهجية العلمية المتبعة فيها، فضلاً عن قلة الدراسات المحلية التي بحثت في هذا الميدان في حدود علم الباحثة. مما دفعها لتقصي درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية.

10. الإطار النّظري للبحث:

- **مفهوم مهارة حل المشكلات:** إن حل المشكلات ليست إلا نوعاً من التعلم يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع لنفس القوانين نفسها التي تخضع لها فالفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة مشكلته بحيث يحقق أهدافه ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز وحل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث بيانات عن مشكلة لا يتوافر لها حل وإعادة ترتيبها وتقويمها للوصول إلى الحل المناسب (زيتون، 2003، 150).
- **مفهوم المشكلة في الرياضيات:** يمكن اعتبار المشكلة في الرياضيات بأنها سؤال نريد الإجابة عليه ولكن ليس أي سؤال يعتبر مشكلة فقد يمثل السؤال مشكلة لمتعلم في الصف الثالث الأساسي بينما لا يمثل مشكلة لمتعلم في الصف السادس الأساسي فالمعرفة العلمية والاهتمام والجدية تختلف من متعلم إلى آخر. وعموماً لكي يمثل السؤال مشكلة لمتعلم ما فلابد من توافر شروط معينة فيه ومنها: (1 – أن يكون فيه تحدي للمتعلم يدفعه إلى إنجاز وحل هذا السؤال. 2 – أن لا يستطيع المتعلم حل السؤال بالطرائق السابقة المعروفة لديه. 3 – أن يتطلب السؤال من المتعلم خلفية جيدة من المعلومات والمهارات مع القدرة على تحليل وربط الأفكار وذلك للخروج باستجابات وافتراضات يكون فيها حل للمشكلة).
- **أهمية أُسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات:** تركز أهداف تدريس الرياضيات على تطوير الفهم والمعنى والمهارة بجانب العمليات الأساسية وبالتالي فهي تسهم في التطوير العلمي السريع الذي تنتج عنه مشكلات مستمرة في حياة الفرد وبالتالي فقد تُسهم الرياضيات في إعداد الفرد النافع عن طريق تنمية قدرته على حل المشكلات سواء كانت رياضية أو حياتية. ويعدُّ الهدف الأساسي من حل المشكلات في الرياضيات هو تدريب المتعلمين على بعض الطرائق والأساليب التي تساعدهم على حل المشكلات بوجه عام. "فاستخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات يزيد من فاعلية العملية التعليمية ويسهم في تحقيق العديد من النواحي المهمة من أهداف التربية، وتبر أهميته في أنه: ينمي مهارات التفكير العليا لدى التلميذ ويزيد من قدرته العقلية، فيصبح قادراً على حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد، ويكسب التلميذ القدرة على تذكر المعلومات لفترة طويلة بما يضمن استمرارية التعلم، ويزيد من قدرة التلميذ على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجهه في حياته العملية، ويشوق هذا الأسلوب التلميذ ويحفزه ليستمر في التعلم نتيجة الحماس الذي يشعر به والمتعة التي يحصل عليها عند حله للمشكلات، وينمي الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس، ويزيد من قدرة التلميذ على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض، كما يزيد من قدرة التلميذ على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة زيادة على الكتاب الدراسي الذي يعتبر مصدرهم للمعرفة، وكذلك يكتسب التلميذ من أسلوب حل المشكلات الثقة بالنفس، مما يدعم اعتماده على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة، كما يجعل التعلم ذا معنى وذا فائدة حيث يقوم التلميذ بربط المادة التي يتعلمها بما يعرفه سابقاً" (أوغيدني، 2013، 59).

ومما سبق تتضح لنا أهمية أسلوب حل المشكلات فيما يلي من النقاط: (1 – تساعد المتعلم على اكتشاف مفاهيم جديدة. 2 – تعلم المتعلم كيفية تطوير وتحويل المفهوم لاستخدامه في حل مشكلة جديدة. 3 – تعود المتعلم على التفكير العلمي الناقد. 4 – تساعد على ترابط وانسجام المفاهيم الرياضية. 5 – تطور بعض قدرات المتعلم العقلية مثل التخيل والتصور والتجريد والتحليل والتركيب. 6 – تثير حب الاستطلاع والاكتشاف لدى المتعلم. 7 – تنمي قدرة المتعلم على تحليل المواقف واتخاذ القرارات).

- **أنواع المشكلات الرياضية:** يرى ستنبرغ ووليمز أنه لا توجد مشكلتان متشابهتان تماماً، إذ إن المشكلات تتميز بخصائص مختلفة عن الأخرى ومن خلال أبعاد المشكلة يمكن تحديد نوع وطبيعة بناء المشكلة وفي هذا السياق يتوافر نوعان من المشكلات هما: **النوع الأول:** المشكلات ذات البناء المحكم: إن العديد من المشكلات التي تواجه المتعلمين في المدارس هي من هذا النوع حيث تتميز بأن لها طرقاً واضحة الحلول ولها نظام ومسار معروف في الحل. **والنوع الثاني:** هي

مشكلات لا يوجد لها طرق واضحة للحل علماً بأن مصطلح ذات بناء غير محكم أو مشكلات غير محددة البناء لا يشير إلى وجود شيء ناقص أو خاطئ في المشكلة المطروحة على الطلبة بل إن هذا المصطلح يؤكد أن هذا النوع من المشكلات لا يوجد له مسار واضح الحل (ستنبرغ ووليمز، 2004، 89).

- **أهداف حل المشكلات الرياضية:** من أهم أهداف حل المشكلة الرياضية ما يلي: (1 – إمداد التلميذ بأنواع مختلفة من الاستراتيجيات المساعدة في الحل. 2 – تطوير بعض المرونة لدى التلميذ في طريقة المعالجة والشروع في حل المشكلات. 3 – تطوير بعض الطرق والأساليب للاستفادة من التمثيلات الهندسية في إنتاج معلومات جديدة حول المشكلة الرياضية. 4 – تطوير بعض المهارات في جدولة وتنظيم المعلومات المعطاة والمعلومات المشتقة للاستفادة من ذلك في الحل. 5 –تعميق فهم المشكلة الرياضية لدى التلميذ عن طريق تدريبه على عمل تقديرات عددية يقوم باعتبارها في ضوء المشكلة المطروحة. (الغامدي، 2017، 179).
- **مهارات حل المشكلات الرياضية:** من أهم مهارات **حل المشكلات الرياضية:** (1 – **فهم المشكلة الرياضية:** وتتم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وعن طريق الأسئلة المحكمة التي يقدمها المعلم للمتعلمين، يمكن بدقة تحليل عناصر الموقف وشروطه. **2 – وضع خطة للحل: وهي:** توجيهات وأسئلة تساعد على إيجاد الرابطة أو العلاقة بين معلومات المعطيات وبين المطلوب المجهول، وفي حالة عدم وضوح العلاقة بينهما. **3 – تنفيذ خطة الحل:** تتضمن هذه المرحلة مجموعة العمليات التي يجب القيام بها، وذلك بعد استكشاف الحل الذي تم التوصل إليه في الخطوة السابقة، ومراجعته، والتأكد من صحته. **4 – التحقق من صحة الحل:** بعد تسجيل الحل، ينبغي مراجعته للوقوف على مدى الإفادة الكاملة لجميع معطيات المشكلة، ومدى معقوليته وتحقيقه لشروط المشكلة، وللتأكد من صحة نتيجة كل خطوة من خطواته أيضاً، وتنفيذ عملية التحقق من صحة الحل في البحث عن طرق بديلة للحل، وفي استخدام النتيجة التي تم التوصل إليها في حل بعض المشكلات الأخرى ذات العلاقة بالمشكلة القائمة (أبو زينة وعبابنة، 2010، 236).

ترى الباحثة وجود تداخلات بين الباحثين بين ما يعرف بخطوات المشكلة، ومهارات حل المشكلات، منهم من اعتبر الخطوات مهارات ومنهم من اعتبر المهارات خطوات. ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن عملية حل المشكلة تتكون من عدد من المهارات مثل: مهارة فهم المشكلة، ومهارة تحليل المشكلة، ومهارة وضع خطة، ومهارة التنفيذ، ومهارة التحقق، ومهارة العرض.

- **الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم في حل المشكلات:** الاستراتيجيات هي العمليات أو الخطوات التي يجريها الفرد للوصول إلى حل للمشكلة مستخدماً في ذلك المعلومات والمعارف التي تعلمها سابقاً. ويمكن للمتعلم استخدام العديد من الاستراتيجيات للوصول إلى حل المشكلة مستخدماً: المحاولة والخطأ، والتجريب، وحل مشكلة مشابهة ولكن أبسط، والبدء من المطلوب، والتحليل، والتركيب، والرسوم التخطيطية، والجداول، والأشكال، والحل العددي واستبعاد بعض الحالات (موسى، 2010، 55).
- **الصعوبات التي تواجه المتعلمين في حل المشكلة الرياضية:** أظهرت الدراسات أن اغلب أسباب ضعف التلاميذ في حلهم للمشكلة الرياضية تتلخص في الآتي: (– عدم التمكن من القراءة، كوجود عادات سيئة في القراءة أو ضعف حصيلة المفردات اللغوية. – عدم إلمام المتعلم بالخبرات السابقة اللازمة لحل المشكلة، من مفاهيم وتعميمات ومهارات رياضية. – ضعف استيعاب الحقائق والعلاقات المتضمنة في المشكلة (عريفج وسليمان، 2014، ص 189). – صعوبة وضع خطة لمعالجة المشكلة وعدم تنظيمها. – الإخفاق في اختيار الخطوات التي ستتبع بشكل مرحلي في حل المشكلة. – عدم القدرة على اختيار الأساليب الملائمة. - ضعف قدرة المتعلم على التفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل. – ضعف قدرة المتعلم على التخمين وتقدير الحل (النعواشي، 2010، ص45). أي أن المتعلم وهو يحل المشكلة الرياضية يمكن أن تواجهه صعوبات، واغلب هذه الصعوبات تتركز حول قراءة المشكلة واستيعابها، وما ينجر عن القراءة الخاطئة والفهم

الخاطئ للمشكلة، وبذلك لابد على المعلمين من تحسين قدرات المتعلمين على استيعاب المشكلة، والبحث في كيفية الحل أكثر من الوصول للحل.

- **دور المعلم في إكساب مهارات حل المشكلات:** أكدت الأدبيات التربوية والتربية العلمية في تدريس العلوم على أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على السلوك التعليمي للمعلم، وهذا السلوك يتأثر إلى درجة كبيرة بمدى فهم المعلم لطبيعة العلم الذي يقوم بتدريسه، ومدى امتلاك المعلمين أنفسهم قبل الخدمة وفي أثنائها للمهارات العقلية أولاً مما يعطي فرصة أكبر لمتعلميهم لاكتسابها وعندما أحست الدول المتقدمة بأهمية دور المعلم في إكساب مهارات حل المشكلة طبقت مناهج جديدة للعلوم في كل مراحل التعليم تعتمد على أسلوب العمليات، كما أصبح من أساسيات التدريس في برامج إعداد المعلم. ومن النقاط الأساسية التي يجدر بالمعلم القيام بها لإكمال دوره في إكساب حل المشكلات: (1 – تحديد الأهداف التعليمية التي يريد إكسابها للمتعلمين، والتحضير الجيد للدرس بما يتضمن ذلك من تحديد الأهداف وتحديد العمليات العلمية وتحديد أسلوب التدريس المناسب. 2. مساعدة المتعلمين في تنمية قدرتهم على الممارسة العملية والمناقشة. 3 – تدريب المتعلم على استخدام حل المشكلات في مواقف تعليمية أخرى. 4 – تحديد الصف الدراسي (العمر الزمني) الذي يجب أن يتلاءم مع حل المشكلات ويفضل التركيز على خطوات المشكلات خلال العام بأكمله. 5 – تحديد المواقف العلمية الواجب تدريسها والتأكد من أن المعلم قد اكتسب مهارة حل المشكلة. 6 – استخدام حل المشكلات في مواقف تعليمية جديدة. 7 – تشجيع المتعلمين على توظيف حل المشكلات وإنهاء توظيفها في الوقت المناسب. 8 – تقديم بعض الخبرات التمهيدية للمتعلمين لكي يثير لديهم باب الأسئلة والاحتمالات، ويدعوهم للتفكير، وذلك عن طريق عرض عملي، أو طرح فكرة علمية، أو نموذج مثير، أو تجربة هادفة. 9 – تقويم اكتساب المتعلمين لمهارة حل المشكلات باستخدام أدوات تقويمية مناسبة). وأيضاً يجب على المعلم مراعاة ما يلي عند تنمية حل المشكلات لدى المتعلمين: (– أن تكون العمليات المستخدمة موضع التدريب أو الاكتساب تتلاءم مع العمليات المختارة. – التأكد من اكتساب المتعلم للمهارات البسيطة التي تساعد في تعلم المهارات الجديدة. – التدريب والممارسة والمناقشة للمتعلمين. – تكرار تلك المهارات في أثناء التدريس) (الشهري، 2017، 56).

11. منهج البحث وإجراءاته:

1. منهج البحث

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه أنسب المناهج لمشكلة البحث وأهدافه وتساؤلاته، وتم استخدامه من خلال تطبيق أداة البحث (الاختبار) على تلامذة الصف الثالث الأساسي بهدف تعرف درجة امتلاك مهارات حل المشكلات الرياضية. ويعرف بحث المنهج الوصفي بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (سليمان، 2014،131).

2. مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) التابعة لمديرية التربية في محافظة اللاذقية في (44) مدرسة، والتي تضم (25793) متعلماً ومتعلمة، وفق إحصائيات مديرية التربية للعام الدراسي (2023 /2024)، سحبت عينة عشوائية عنقودية من مجتمع المدارس بنسبة (10%)، وقد بلغ عددها (4) مدارس، تضم (670) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي موزعة على (17) شعبة صفية. كما سحبت عينة عشوائية بسيطة بنسبة (50%) من هذه الشعب، وقد بلغت عددها (9) شعب، تضم (337) تلميذاً وتلميذة، تم توزيع الاختبار عليها، وبعد استعادتها واستبعاد الاختبارات وجدت فيها خلل وغير صالحة للتحليل الإحصائي، والبالغ

عددها (17) اختبار، أصبحت العينة النهائية (320) تلميذاً وتلميذة، موزعة إلى (155) ذكور بنسبة (48.44%)، و(165) إناث بنسبة (51.56%).

3. أداة البحث: (اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية): أداة البحث (اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية): أ – إعداد الاختبار: هدف اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية إلى معرفة درجة امتلاك متعلمي الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية، وقامت بإعداد الاختبار مستعينة بما اطلعت عليه من دراسات وبحوث سابقة كدراسة رضوان (2012)، ودراسة إبراهيم (2010) السيفي (2011)، السلامة، والطراونة (2012)، ودايخة وساسي (2024)، التي تناولت مهارات حل المشكلات الرياضية، ودراسة حاكمة (2017) التي تناولت تحليل كتاب الصف الثالث الأساسي لمادة الرياضيات. وتكون الاختبار من (10) مسائل رئيسة، وتضم كل مسألة (8) أسئلة فرعية، ولكل سؤال درجة واحدة، درجات، بحيث تكون الدرجة الكلية للاختبار (80) درجة. وتوزع الاختبار إلى ست مهارات فرعية هي: (مهارة فهم المشكلة، ومهارة تحليل المشكلة، ومهارة وضع خطة، ومهارة التنفيذ، ومهارة العرض) ولكل مهارة (10) درجات، في حين مهارة التحقق تكونت من (30) درجة. ولتقدير درجة الإجابة اعتُمد على المعيار المدرج في الجدول رقم (1) في تفسير البيانات.

كما طبق الاختبار على عينة استطلاعية من (48) متعلماً ومتعلمة من تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، وذلك من أجل تعرف درجة وضوح بنود الاختبار وتعليماته، ومعرفة ما إذا كانت هناك صعوبات في أثناء التطبيق، وحساب زمن الاختبار، وحساب معاملات سهولة بنود الاختبار وصعوبتها وحساب معاملات تمييز بنود الاختبار، والتحقق من صدق الاختبار وثباته. وقد تبين أن تعليمات الاختبار وبنوده، كانت واضحة ولم يكن هناك كلمات أو تراكيب صعبة، وبالتالي لم يتم إجراء أيّة تعديلات على الاختبار وتعليماته، ولم تواجه الباحثة أيّة صعوبات في أثناء تطبيق الاختبار.

- **حساب زمن الاختبار:** حدد زمن الاختبار من خلال تطبيق المعادلة الآتية: زمن الاختبار = [زمن التلميذ الأول في الإجابة [(35) + زمن آخر تلميذ في الإجابة (45)] /2 : **فكان زمن الاختبار (40) دقيقة.**

ب – صدق اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية:

– صدق المحتوى: عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث الدقة العلمية في صوغ الأسئلة، ومدى ملاءمة لغة أسئلة الاختبار لمستوى تلامذة الصف الثالث الأساسي، ومناسبة أسئلة الاختبار للهدف الذي وضعت من أجله، ومناسبة الصور لكل سؤال، ووضوح صور الاختبار، وكذلك الإفادة من آرائهم ومقترحاتهم لتحسين الاختبار وتطويره، ومن ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين التي تم الأخذ بها، يجب وضع السؤال على صفحة واحدة، استبدال بعض الصور لعدم وضوحها في المسألة الرابعة، كما تم حذف بعض التمارين في السؤال العاشر، وبذلك أصبح اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية جاهزاً للاستخدام في التجربة الاستطلاعية.

– الصدق البنائي: تمَّ حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات الرياضية على عينة استطلاعية بلغت (48) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية من خارج عينة البحث، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): معامل الارتباط ما بين كل سؤال مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلات الرياضية

رقم الأسئلة الرئيسة للاختبار	عدد الأسئلة الفرعية	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال
السؤال الأول	8	**0.533	0.000
السؤال الثاني	8	**0.472	0.001
السؤال الثالث	8	**0.61	0.000
السؤال الرابع	8	**0.66	0.000
السؤال الخامس	8	**0.699	0.000
السؤال السادس	8	**0.833	0.000
السؤال السابع	8	**0.834	0.000
السؤال الثامن	8	**0.792	0.000
السؤال التاسع	8	**0.795	0.000
السؤال العاشر	8	**0.878	0.000

يلاحظ من الجدول (1) أنّ معظم الترابطات بين الأسئلة الرئيسة للاختبار والدرجة الكلية له، جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01). ممّا يدل على أنّ اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية يمتلك درجة صدق جيدة.

– **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التَّمييزي):** لحساب صدق المقارنة الطرفية تمت مقارنة درجات الفئات المتطرفة لعيّنة التلاميذ الاستطلاعية من خلال ترتيب درجات الإجابات، ترتيباً تنازلياً. ثُم اختيار أعلى (25%) من الدرجات المحصّلة على هذا الاختبار التَّي تمثّل الفئة العليا من الدرجات، وقد بلغت (12) تلاميذاً، ومقارنتها بأدنى (25%) من الدرجات التَّي تمثل الفئة الدنيا، وقد بلغت (12) تلاميذاً، وتمَّ حساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري والدَلَالَة الإحصائيّة للفروق بين متوسطات درجات الفئتين لكلّ مجموعة من العيّنة الإحصائيّة باستخدام اختبار (t) للعيّنات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول رقم (2): صدق المقارنة الطرفية على اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية لتلامذة الصف الثالث الأساسي

الاختبار	الفئة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (P)
السؤال الأول	الربع الأدنى	3	1.60	-6.63	0.000
	الربع الأعلى	7.25	1.55		
السؤال الثاني	الربع الأدنى	3.50	2.07	-4.24	0.000
	الربع الأعلى	6.67	1.56		
السؤال الثالث	الربع الأدنى	3.17	1.80	-3.43	0.002
	الربع الأعلى	6.50	2.84		
السؤال الرابع	الربع الأدنى	3.83	1.47	-4.95	0.000
	الربع الأعلى	6.75	1.42		
السؤال الخامس	الربع الأدنى	2.17	2.04	-4.34	0.000
	الربع الأعلى	5.75	2.01		
السؤال السادس	الربع الأدنى	1.67	1.23	-4.6	0.000
	الربع الأعلى	5.83	2.89		
السؤال السابع	الربع الأدنى	1.33	0.78	-4.66	0.000
	الربع الأعلى	5.33	2.87		
السؤال الثامن	الربع الأدنى	3.08	1.51	-3.82	0.004
	الربع الأعلى	6.33	2.54		
السؤال التاسع	الربع الأدنى	2.42	1.17	-6.44	0.000
	الربع الأعلى	6.67	1.97		
السؤال العاشر	الربع الأدنى	0.58	0.9	-4.91	0.000
	الربع الأعلى	5.67	3.47		
الاختبار ككل	الربع الأدنى	24.75	6.74	-6.94	0.000
	الربع الأعلى	62.75	17.73		

يتبيّن من خلال الجدول (2) أنّ قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أقلّ من (0.05)، ودالّة عند مستوى (0.05)، وبالتالي تُوجَدُ فُروقٌ ذات دَلَالَة إحصائيّة، بين متوسط درجات الربع الأعلى ومتوسط درجات الربع الأدنى عند كل مهارة من مهارات حل المشكلات الرياضية، وعلى مستوى الاختبار ككل، الأمر الذي يدلّ على أنّ الاختبار صادق وقادر على قياس ما وضع لأجله.

ج – **معامل التمييز لاختبار مهارات حل المشكلات الرياضية:** تم حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية وفق الخطوات الآتية: ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة (ن = 48) تنازليّاً، ثم المقارنة بين أعلى (25%) من الدرجات وأدنى (25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة. وقد رتّبت الباحثة درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة على الاختبار تنازلياً وقارنت بين أعلى 12 درجات وأدنى 12 درجات، وتم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار وفق تطبيق المعادلة الآتية:

معامل التمييز = (ص ع – ص س)/ ن

ص ع = عدد التلاميذ من الفئة الأعلى الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة.

ص س = عدد التلاميذ من الفئة الأدنى الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة.

ن = نصف عدد التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال في المجموعتين.

وقد تراوحت قيم معاملات التمييز لبنود الاختبار بين (0.31–0.79)، وجميعها معاملات تمييز جيدة إذ يعد البند مقبولاً إذ زاد معامل تمييزه عن (0.20) (ميخائيل، 2012، 99–100). وتدل على أن البنود قادرة على التمييز بين المتعلمين الممتازين والجيدين والضعيفين.

د – **معاملات سهولة بنود اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية وصعوبتها:** حُسبت معاملات سهولة البنود وقد بلغ متوسط معامل السهولة (0.55)، ومتوسط معامل الصعوبة (0.45) وتقع معاملات السهولة بين (0.20–0.80). وهي قيم مقبولة.

هـ – **ثبات اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية:** تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال طريقتين هما:

– **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على عينة استطلاعية تكوّنت من (48) متعلماً ومتعلمة من تلامذة الصف الثالث الأساسي من خارج عيّنة البحث، وكانت النتائج موضحة في الجدول (3).

الجدول رقم (3): معامل ثبات اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية الموجه إلى عينة البحث الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ

اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)
السؤال الأول	8	0.84
السؤال الثاني	8	0.688
السؤال الثالث	8	0.768
السؤال الرابع	8	0.62
السؤال الخامس	8	0.771
السؤال السادس	8	0.838
السؤال السابع	8	0.796
السؤال الثامن	8	0.688
السؤال التاسع	8	0.71
السؤال العاشر	8	0.92
الدرجة الكلية للاختبار	80	0.93

يتبين من قراءة الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات تراوحت بين (0.62)، و(0.92)، أما على مستوى الدرجة الكلية للاختبار فقد بلغت (0.93). وهي قيم عالية إحصائيّاً كمؤشر على ثبات اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية.

– **طريقة التجزئة النصفية:** قسم الاختبار المطبق على العينة الاستطلاعية إلى نصفين، يضم الأول البنود الفردية، والثاني يضم البنود الزوجية، واحتسبت مجموع درجات النصفين، ثم حسب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة (Spearman-Brown) ومعادلة (Guttman Split-Half)، وكذلك على مستوى الاختبار ككل،

كما هو موضح في الجدول (4). ومن قراءته يتبيَّن أن معامل الارتباط قبل التعديل بلغ (0.927)، الارتباط بعد التعديل بلغ (0.962)، كما بلغ معامل غوتمان (0.96) وهي قيم جيدة، وتدل على ثبات الأداة.

الجدول رقم (4): يوضح معامل ثبات اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية بطريقة التجزئة النصفية

اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية	معامل الارتباط بيرسون قبل التعديل	معامل الارتباط سبيرمان براون بعد التعديل	غوتمان
	0.927	0.962	0.96

يُستنتج مما سبق أن الاختبار قد حقق الشروط السيكومترية الجيدة، وأصبح صالحاً للتطبيق، نظراً لتوافر مؤشرات جيدة لصدقه وثباته.

12. نتائج البحث:

السؤال الرئيس الأول: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t) للعينة الواحدة، والنسبة المئوية لدرجة المتعلمين في اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية.

الجدول رقم (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي على اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات

اختبار حل المشكلات الرياضية	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
	320	40	38.05	6.45	%47.57	105.5	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (38.05)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (40)، بانحراف معياري بلغ (6.45)، ووزن نسبي بلغ (47.57%)، وبلغت قيمة (t = 105.5)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات بدرجة منخفضة. وقد يعود ذلك إلى ضعف تهيئة البيئة التعليمية في الصفوف الدراسية، وزيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد، وقلة الوسائل التعليمية، وكذلك عدم وجود أنشطة موازية مثل الرحلات المدرسية وغيرها التي تعطي للمتعلمين الفرصة للاكتشاف وممارسة حل المشكلات وتطبيقها، وكذلك إلى عدم تدريب المتعلمين على ممارسة حل المشكلات الرياضية من قبل المعلمين وذلك في أثناء دراستهم لمادة الرياضيات بل كان التركيز على تدريسها لمجرد الحفظ والاستظهار والنجاح في الامتحانات، وأن معلمو الرياضيات قد يتبعون طرائق تدريس خاطئة فأصبح المعلم يهتم بإعطاء المنهاج الدراسي من محتوى وحقائق ومفاهيم دون الاهتمام بالجوانب الأخرى ومنها تنمية حل المشكلات الرياضية. وقد يعود هذا الضعف إلى أن كتاب الرياضيات للصف الثالث الأساسي لم يظهر الاهتمام الكافي بمهارات حل المشكلات، وإلى ازدحام المعلومات في كتاب الرياضيات بالمعرفة العلمية على حساب عناصر أخرى مثل عناصر حل المشكلات، ولا يبحث المتعلم عن بدائل أخرى لاكتساب مفاهيم ومهارات حل المشكلات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أسعد (2021) التي بينت وجود صعوبات في حل المشكلات الرياضية، وكبر حجم محتوى الكتاب وعدم تركيزه على مستويات التفكير العليا. كما بينت العديد من الدراسات إلى أثر استخدام طرائق التدريس المعتمدة على التعلم النشط في اكتساب المتعلمين لمهارات حل المشكلات، ومن أهم طرائق التعلم النشط استخدام طريقة الاستقصاء لحل المشكلات، التي تزيد من قدرة المتعلمين على إتقان مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة، وكذلك استخدام طريقتي المناظرة

والتدريس التبادلي، واللتين تزيدان من قدرة المتعلمين في اكتساب مهارات حل المشكلات رضوان (2012)، وموسى (2010).

السؤال الفرعي الأول: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة فهم المشكلة في مادة الرياضيات؟

لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة فهم المشكلة في مادة الرياضيات، تمّ حساب المتوسِّط الحسابي واختبار (t) للعينة الواحدة، لإجابات المتعلمين على الاختبار الموجه إليهم، ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6) المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإجابات العيّنة من تلامذة الصف الثالث الأساسي حول درجة تطبيقهم لمهارة فهم المشكلة

مهارة فهم المشكلة	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
	320	5	8.51	1.96	%85.1	77.81	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (8.51)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (5)، بانحراف معياري بلغ (1.96)، ووزن نسبي بلغ (85.1%)، وبلغت قيمة (t = 77.81)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة فهم المشكلة بدرجة مرتفعة. وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة فهم المشكلة بدرجة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بتنمية هذه المهارة، إذ تعُد هذه المهارة الخطوة الأولى والركيزة الأساسية في الحل، والتي بدونها يستحيل الحل، وربما يعود إلى تكريز المناهج الحديثة على تحديد المعطيات، والمطلوب من المشكلة الرياضية.

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة تحليل المشكلة في مادة الرياضيات؟

لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة تحليل المشكلة في مادة الرياضيات، تمّ حساب المتوسِّط الحسابي واختبار (t) للعينة الواحدة، لإجابات المتعلمين على الاختبار الموجه إليهم، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول رقم (7): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإجابات العيّنة من تلامذة الصف الثالث الأساسي حول درجة تطبيقهم لمهارة تحليل المشكلة

مهارة تحليل المشكلة	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
	320	5	6.65	2.47	%66.5	48.25	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (6.65)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (5)، بانحراف معياري بلغ (2.47)، ووزن نسبي بلغ (66.5%)، وبلغت قيمة (t = 48.25)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة تحليل المشكلة بدرجة مرتفعة. وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة تحليل المشكلة بدرجة

مرتفعة، وهذا يدل على وجود خبرة سابقة لدى التلاميذ ذات العلاقة بتحليل المسألة، وإدراكهم أنها مهارة مهمة حل المشكلة الرياضة، إذ تتطلب هذه المهارة معرفة عدد الخطوات المطلوبة للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة.

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة وضع خطة في مادة الرياضيات؟

لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة وضع خطة في مادة الرياضيات، تمّ حساب المتوسِّط الحسابي واختبار (t) للعينة الواحدة، لإجابات المتعلمين على الاختبار الموجه إليهم، ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول رقم (8): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإجابات العيّنة من تلامذة الصف الثالث الأساسي حول درجة تطبيقهم لمهارة وضع خطة

مهارة وضع خطة	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
	320	5	6.62	2.22	%66.2	53.28	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (6.62)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (5)، بانحراف معياري بلغ (2.22)، ووزن نسبي بلغ (66.2%)، وبلغت قيمة (t = 53.28)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة وضع خطة بدرجة مرتفعة. وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة وضع خطة بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على إدراك التلاميذ أن مهارة وضع خطة للحل هو الأساس للوصول إلى فكرة الحل، من خلال المحاولة للربط بين عناصر المشكلة، بمساعدة المعلم، من خلال إعطائهم مسائل مشابهة، بحيث يستطيع تنظيم معطيات المسألة، وتوضيح العلاقة بين عناصر المشكلة.

السؤال الفرعي الرابع: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة التنفيذ في مادة الرياضيات؟

لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة التنفيذ في مادة الرياضيات، تمّ حساب المتوسِّط الحسابي واختبار (t) للعينة الواحدة، لإجابات المتعلمين على الاختبار الموجه إليهم، ويبين الجدول (9) هذه النتائج.

الجدول رقم (9): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإجابات العيّنة من تلامذة الصف الثالث الأساسي حول درجة تطبيقهم لمهارة التنفيذ

مهارة التنفيذ	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
	320	5	3.32	1.88	%32	57.72	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (3.32)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (5)، بانحراف معياري بلغ (1.88)، ووزن نسبي بلغ (33.2%)، وبلغت قيمة (t = 31.64)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة التنفيذ بدرجة منخفضة. وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة التنفيذ بدرجة منخفضة، وهذه النتيجة غير مرضية، وهذه الخطوة تترجم ما تم التخطيط له، وأساليب التفكير التي استخدمت للحل،

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص بعض المعلمين على أن يكتب التلميذ الحل بصورة جيدة وأنه يطبق الأداة بشكل سليم، ولكن يهملون تبرير التلاميذ كل خطوة من خطوات الحل لكي يحصل الفهم والقناعة التامة بخطوات الحل، وكذلك يهملون تحقق التلاميذ من استخدام كافة البيانات المعطاة اللازمة للحل وهي مهارة يتأكد التلاميذ منها بأنهم لم يهملوا أي معلومة تقودهم للحل لكي لا يصلوا لنقطة فراغ يصعب عليهم بعدها التقدم في الحل.

السؤال الفرعي الخامس: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة التحقق في مادة الرياضيات؟

لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة التحقق في مادة الرياضيات، تمّ حساب المتوسِّط الحسابي واختبار (t) للعينة الواحدة، لإجابات المتعلمين على الاختبار الموجه إليهم، ويبين الجدول (10) هذه النتائج.

الجدول رقم (10): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإجابات العيّنة من تلامذة الصف الثالث الأساسي حول درجة تطبيقهم لمهارة التحقق

مهارة التحقق	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
ق	320	15	9.8	3.04	%32.67	57.72	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (9.8)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (15)، بانحراف معياري بلغ (3.04)، ووزن نسبي بلغ (32.67%)، وبلغت قيمة (t = 57.72)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة التحقق بدرجة منخفضة. وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة التحقق بدرجة منخفضة، وهذا يدل على القصور في امتلاك هذه المهارة، وقد يعود ذلك إلى الاعتقاد بأنها مهارة غير مهمة، وتقع في المرحلة المراحل الأخيرة من مراحل خطوات حل المشكلات الرياضية، وهذا اعتقاد خاطئ، فهي مهارة تسهم في استيعاب الحل، وفي تأكيد وتثبيت ما يتم تعلّمه من خطط واستراتيجيات الحل وأساليب التفكير التي تم استخدامها للوصول إلى الحل، وهي مهارات يُستفاد منها في حل مسائل أخرى.

السؤال الفرعي السادس: ما درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة العرض في مادة الرياضيات؟

لتعرف درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارة العرض في مادة الرياضيات، تمّ حساب المتوسِّط الحسابي واختبار (t) للعينة الواحدة، لإجابات المتعلمين على الاختبار الموجه إليهم، ويبين الجدول (11) هذه النتائج.

الجدول رقم (11): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لإجابات العيّنة من تلامذة الصف الثالث الأساسي حول درجة تطبيقهم لمهارة العرض

مهارة العرض	العينة	المتوسط الحسابي الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t)	قيمة الاحتمال	القرار
	320	5	3.15	3.35	%31.5	16.84	0.000	دال

يتبين من خلال قراءة الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عيّنة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي بلغ (3.15)، مقارنة بالمتوسط الحسابي الافتراضي (5)، بانحراف معياري بلغ (3.35)، ووزن نسبي بلغ (31.5%)، وبلغت قيمة (t = 16.84)، وقيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون

مهارة العرض بدرجة منخفضة. وهذا يدل على أن تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارة العرض بدرجة منخفضة، وقد يعود ذلك إلى عدم الاهتمام بتنمية هذه المهارة من قبل المعلمين، باعتبارها تقع في المرحلة الأخيرة، وقصور في قدرة التلاميذ على تمثيل المسائل الرياضية برسوم توضيحية لوجود قصور في إعداد الوسائل التعليمية، وعدم كفاية الوقت الكافي لذلك.

فرضية البحث لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الثالث الأساسي حول امتلاكهم لمهارات حل المشكلات الرياضية ككل ولكل مهارة على حدة في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار (t) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية تبعاً لمتغير الجنس وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12).

الجدول رقم (12): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من تلامذة الصف الثالث الأساسي على اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات وعند كل مهارة من مهاراته تبعاً لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
فهم المشكلة	ذكور	155	8.43	2.02	-0.713	0.477	لا يوجد فرق
	إناث	165	8.58	1.90			
تحليل المشكلة	ذكور	155	6.55	2.52	-0.714	0.476	لا يوجد فرق
	إناث	165	6.75	2.42			
وضع خطة	ذكور	155	6.66	2.29	0.306	0.76	لا يوجد فرق
	إناث	165	6.58	2.16			
التنفيذ	ذكور	155	3.41	1.85	0.84	0.402	لا يوجد فرق
	إناث	165	3.23	1.90			
التحقق	ذكور	155	9.66	3.18	-0.827	0.409	لا يوجد فرق
	إناث	165	9.94	2.90			
العرض	ذكور	155	3.14	3.12	-0.091	0.927	لا يوجد فرق
	إناث	165	3.17	3.57			
الدرجة الكلية للاختبار	ذكور	155	37.83	6.95	-0.576	0.565	لا يوجد فرق
	إناث	165	38.25	5.96			

من قراءة الجدول السابق، نجد أن القيمة الاحتمالية للاختبار ككل، ولكافة مهاراته كانت أكبر من (0.05). وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية ككل وعلى مهاراته كافة تبعاً لمتغير الجنس. أي أنه لا يوجد اختلاف بين الجنسين في درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية، فدرجة امتلاك المتعلمين في الصف الثالث لمهارات حل المشكلات جاءت متوسطة بغض النظر عن جنسهم، ربما يعود إلى عدم تمكنهم من اكتساب مهارات حل المشكلة في مرحلة التعليم الأساسي، فإخفاق المتعلمين في الصف الثالث في الوصول إلى مستوى التحصيل مرآة تعكس الواقع التعليمي من المتغيرات والمستجدات في عمليات تعليم وتعلم الرياضيات، خاصة بعد عملية تطوير منهاج الرياضيات في جميع مراحل التعليم، والتي أظهرت الحاجة إلى إعادة تصميم وابتكار استراتيجيات وطرائق تعلم نشطة، وأساليب ومداخل تعليمية حديثة، تناسب ذلك التغير والتطور في مادة الرياضيات، وكذلك كثافة المشكلات التعليمية التي قد يكون أهمها ازدحام محتوى مادة الرياضيات بالمعلومات، دون أية ممارسة عقلية تؤدى إلى تطبيقها في أرض الواقع، وعدم الاهتمام بتنمية العمليات العلمية

لدى المعلمين من أهم المشكلات في العملية التعليمية. إذ لا بد من تدريب المعلمين على كيفية رفع مستوى اكتساب المتعلمين لمهارات حل المشكلات؛ مما يسهم بشكل فاعل في تحقيق العديد من أهداف تدريس الرياضيات.

13. خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج البحث أنَّ تلامذة الصف الثالث الأساسي يمتلكون مهارات حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات بدرجة متوسطة، كما جاء امتلاك مهارة فهم المشكلة بدرجة مرتفعة، وأن امتلاكهم لمهارتي (تحليل المشكلة، ووضع خطة) جاء بدرجة متوسطة، في حين أن امتلاك المتعلمين لمهارات (التنفيذ، والتحقق، والعرض) جاء بدرجة منخفضة. كما بينت النتائج عدم وجود اختلاف بين الجنسين في درجة امتلاك تلامذة الصف الثالث الأساسي لمهارات حل المشكلات الرياضية.

14. المقترحات:

بناءً على النّتائج المُستخلصة من البحث قدَّمت الباحثة المقترحات الآتية:

1 – تضمين مواد الرياضيات مهارات حل المشكلات الرياضية والتركيز على أنشطة تحقق هذه المهارات.

2- عقد الدورات التدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التفكير في تدريس المناهج بصفة عامة، ومناهج الرياضيات بصفة خاصة.

3- ضرورة إجراء اختبارات تحصيلية لقياس مهارات حل المشكلات الرياضية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

4- تضمين مناهج مرحلة التعليم الأساسي للعديد من الأنشطة العلمية، والتي تؤدي إلى زيادة قدرة المتعلمين من اكتساب مهارات حل المشكلات لديهم.

5- لفت انتباه المشرفين التربويين، والمعلمين إلى ضرورة تضمين الاختبارات التحصيلية أسئلة تقيس اكتساب المتعلمين لمهارات حل المشكلات، لتنمية التفكير لدى المتعلمين؛ مما يؤثر في المستوى التحصيلي لديهم.

6- إجراء دراسة حول مستوى امتلاك المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات حل المشكلات حسب متغيرات التحصيل، وتخصص المعلم.

7- إجراء دراسة وصفية لدور المعلمين في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي.

8- أجراء دراسة عن مدى ملاءمة مناهج الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلات.

9- إجراء دراسة تحليلية لكتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الثانية؛ لمعرفة مدى تضمين مهارات حل المشكلات فيها.

10- إجراء دراسة لمعرفة علاقة مهارات حل المشكلات الرياضية بكل من (الاستراتيجيات التدريسية، الميول، الدافعية).

15. المراجع العربيَّة والأجنبيّة:

1. إبراهيم، ع. (2010). **فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تنمي التحصيل المعرفي والوعي الصحي ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس.** المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 28، 311 – 385.
2. أبو زينة، ف. وعبابنة، ع. (2010). **مناهج تدريس الرياضيات.** عمان: دار الميسرة.
3. أسعد، م. (2022) **تحديد صعوبات حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي من وجهة نظر معلميهم.** مجلة جامعة البعث، 44(29)، 11 – 58.
4. أوغيدني، ع. و. (2013). **أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية.** مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. 1(2)، 47 – 62.
5. بدوي، ر. (2007). **تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى السادس الابتدائي.** عمان: دار الفكر، الأردن.

6. حاكمة، ن. (2017). **تحليل محتوى كتاب الجبر لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات الحس العددي**، مجلة جامعة البعث، 39(19)، 11 – 43.
7. حردان، ب. (2014). **أثر استخدام الشكل المعرفي في إكساب مهارات حل المشكلات وتحصيلهم للمفاهيم العلمية.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.
8. دايخة، م وساسي، ع. (2024). **حل المشكلات في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين.** مجلة الباحث في العلوم التربوية والإنسانية، 1(62)، 1 – 20.
9. راشد، م. (2006). **مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية أثناء التربية العملية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف".** مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، 8(2)، 139 – 167.
10. الزعبي، ع. (2010). **أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الابداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف**، المجلة الأردنية، 10(3)، 305-320.
11. زيتون، ع. (2010). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها.** عمان، دار الشروق.
12. زيتون، ك. (2003). **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية.** القاهرة: عالم الكتب، مصر.
13. السلامة، ع. الطراونة، ع. (2012). **مهارة حل المشكلة لدى طلاب مدارس الملك عبد الله للتميز.** مجلة مؤته للبحوث والدراسات، 27 (5)، 447 – 468.
14. السلمي، ت. (2013). **درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حلّ المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
15. سليمان، ع. (2014). **مناهج البحث.** القاهرة: عالم الكتب.
16. السويدي، ب. (2010): **مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لمهارات اتخاذ القرار في مادة العلوم.** مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، جامعة دمشق، 26، 209 – 234.
17. السيفي، س. (2011). **قياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
18. شفيق، ب. (2003). **فاعلية استراتيجية التعليم التعاوني للإتقان في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
19. الشهري، م. (2017). **استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.
20. الصراف، قاسم علي. (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، الكويت: دار الكتاب الحديث.
21. عبد الحليم، م. (2005). **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالبيضاء.** المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط، 47، 360 – 388.
22. عبد القادر، م. (2013). **برنامج مقترح قائم على الارتباطات الرياضية وقياس أثره على اكتساب مهارات حل المشكلات وتنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.** دراسة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
23. عبيد، وليم. (2009). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير.** عمان: دار المسيرة للنشر.
24. عريفج، س. وسليمان، ن. (2014). **أساسيات تدريس الرياضيات والعلوم.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

25. العويشق، ن. (2009). **برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية حول استراتيجيات حلّ المسألة وفاعليته في أدائهم وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلابهم**. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

26. فرج، د. (2016). **أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف السادس**. مجلة جامعة الفيوم للعلوم العربية، 6، 184-204.

27. قرة جنة، ب ونصور، ر. (2024). **اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام أسلوب حل المشكلات الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية على معلمي الصف الرابع الأساسي في مدينة اللاذقية)**. مجلة جامعة حماة، 7(1). www.hamauniv.sy.

28. قطيط، غ. (2011). **حل المشكلات إبداعياً**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

29. الكرد، آ. (2020). **أثر توظيف الفصل المنعكس في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

30. مراد، ص. وسليمان، أ. (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات اعدادها وخصائصها**. الكويت، دار الكتاب الحديث.

31. مهرية، خ. (2016). **مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ**، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي، 12، 123-147.

32. موسى، ش. (2010). **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط**. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

33. ميخائيل، إ. (2012). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سورية، ط6.

34. مينا، ف. (2009). **تقرير عن المؤتمر الدولي العاشر لمشروع تعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين- بالاشتراك مع جامعة درسدن للعلوم التطبيقية بألمانيا**. مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، 16 (60)، 352 – 356.

35. النعواشي، ق. (2010). **الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

36. و. ت. ج. ع. س. (2015). **تعديل المادة الأولى من النّظام الداخلي لمدارس التَّعليم الابتدائي الصّادر بالقرار رقم 443/3053 تاريخ 16 آب 2004**. وزارة التّربية، دمشق.

37. وزارة التربية. ج. ع. س. (2016). **وثيقة المعايير الوطنية لمناهج علم الأحياء في التعليم ما قبل الجامعي**. دمشق: وزارة التربية.

38. الونوس، ر. (2014). **تحليل المحتوى الهندسي في كتب الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) وفق قائمة المعايير الوطنية**. مجلة جامعة البعث، 38(3)، 39 – 68.

39. Mattes, A& Norman, E. (2011). **A Grounded Theory Approach to the Development of a Framework for Researching Children's Decision- Making Skills within Design and Technology Education**. design and technology education: an international journal, 16(2), 8-19.

40. Russel-Jones, N. (2000). **CQI learning lunch Edward de bono's six thinking hats- New tools for new solutions**. University clup of Michigan state, USA

41. Sakorn, P. (2009), **Factors influencing Mathematices problem- solving Ability**" Departmeney Research and development Education mahasarakham, 4400 Thailiand. journal ey social sciences, (5) issn 1549.

42. Sternbery R. and Williams, W. (2004). **Educational psychology**. Allynad and bacon.

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Abdul Razzaq Salem
Chairman of the Editorial Board: Asst. Prof. Dr. Nora Hakmeh
Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Soaad Al-Tabaa

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Abdul Karim Qalb Aloz**
- **Prof. Dr. Hassan Halabieh**
- **Prof.Dr. Rawad Khabbaz**
- **Prof.Dr. Asmahan Khalaf**
- **Prof.Dr. Jabr Hanna**
- **Prof.Dr. Jamil Hazouri.**
- **Dr. Abdel Hamid Al Molki**
- **Dr. Loujail Al-Mohammed**
- **Dr. Samer To'meh**
- **Dr. Wisam Huzwani**
- **Dr. Anas al-Sibai**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Darem Tabba**
- **Prof. Dr. Mohamed Ayman Sabbagh**
- **Prof. Dr. Nasr Al-Qasim**
- **Prof. Dr. Hussein Al-Issa.**
- **Prof. Dr. Walid Saragbi.**
- **Dr. Shukria Haqqi**
- **Dr. Majid Mousa**

Language Supervision:

- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom (English)**
- **Dr. Raed Al-Hallaq (Arabic)**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.

2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.

3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the

researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color

pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

العوف، عبد الرحمن و الكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). *Factors affecting milk production in Awassi sheep*. J. Animal Production, 12(3):35-46.

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction In: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In : Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male

goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.
- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.
- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.
- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.
- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.
- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.
- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	Resarcher Name	Page number
The Effect of Educational Digital Games in Seventh Grade Students' Achievement in English and Retention of Information	Dr. Demaa Hasan	2
The extent to which basic education teachers possess the skills to employ artificial intelligence (AI) in education (Field study in the city of Tartous)	GHAMAR KASEM AGHA	16
The degree of availability of reflective thinking skills in the content of Rhetoric in the Arabic Language and Literature textbook for the first year of high school	Hamsa Ali Areej Shaaban Dr. Nisreen Zaid	34
A Proposed Vision For Activating Community Partnership At The University	Mayza Aziz Rassouq Dr. Heba Jamil Boushi	54
The Relationship Between The Digital Skills of The Psychological Counselor and His Role In Confronting Cyberbullying Among Secondary School Students	Dr. Nermen alhaddad	74
The degree of teachers' application of social emotional learning skills (SEL) from the perspective of educational supervisors.	Dr. Ali Moayad Mohamed Mayza Aziz Rassouq	97
The degree of availability of creative thinking skills in the science textbook for the fifth grade in the Syrian Arab Republic	Dr. Walad Abu Khalif	115
Common Linguistic Errors among Education College Students at Al-Furat University	Salman Ismail Wazzo	135
The extent to which fourth grade students possess analytical thinking skills in science "A field study in basic education schools in the city of Latakia"	Qamar Al , Darwish	152
The Degree to Which Third-Grade Learners Mathematical Problem-Solving Skills "A Field Study in Lattakia City"	Daljeen Akram Ali Dr. Maisaa Hamdan Dr. Raghdaa Nassour	172