

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 9

1448 هـ - 2026 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
د. نعيمة عجيب	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

عضو هيئة التحرير	د. محمد فراس رمضان
عضو هيئة التحرير	د. مضر سعود
عضو هيئة التحرير	د. ممدوح عبارة
عضو هيئة التحرير	د. موفق تلاوي
عضو هيئة التحرير	د. طلال رزوق
عضو هيئة التحرير	د. أحمد الجاعور
عضو هيئة التحرير	د. الياس خلف
عضو هيئة التحرير	د. روعة الفقس
عضو هيئة التحرير	د. محمد الجاسم
عضو هيئة التحرير	د. خليل الحسن
عضو هيئة التحرير	د. هيثم حسن
عضو هيئة التحرير	د. أحمد حاج موسى

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها
الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الإلكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD
من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة
على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده
حسب الحال.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله
حتى تاريخه.
- إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس
عمله.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية
والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
 - 1- مقدمة
 - 2- هدف البحث
 - 3- مواد وطرق البحث
 - 4- النتائج ومناقشتها .
 - 5- الاستنتاجات والتوصيات .
 - 6- المراجع.

- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب - الاقتصاد - التربية - الحقوق - السياحة - التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1. مقدمة.
- 2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- 3. أهداف البحث و أسئلته.
- 4. فرضيات البحث و حدوده.
- 5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- 6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- 7. منهج البحث و إجراءاته.
- 8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- 9. نتائج البحث.
- 10. مقترحات البحث إن وجدت.
- 11. قائمة المصادر والمراجع.
- 7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
 - أ- قياس الورق 25×17.5 B5.
 - ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 - يمين 2.5- يسار 2.5 سم
 - ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8
 - ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20
 - كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي - العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.
 - ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.
- 8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- 9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام ورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة - الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة - سنة النشر - وتتبعها معترضة (-) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة - دار النشر وتتبعها فاصلة - الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة . وفيما يلي مثال على ذلك:

MAVRODEANUS, R1986- Flame Spectroscopy. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

— بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة — المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة — أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة . مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases Clinical Psychiatry News , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (600) ل.س ستمئة ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (2000) ل.س الفا ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (150) ل.س مئة وخمسون ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
60-11	الباحث : ثائر عيسى	التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق
102-61	علي سمير بربوره د. ربا التامر	"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"
142-103	د. نورا حسن محمود د. عبير يوسف قره علي	درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية
182-143	مها حبيب عليان أ.د. وليد حمادة د. فايز يزبك	مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

ثائر عيسى/ تربية

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، إلى جانب قياس مستوى كل من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لديهم. كما سعت الدراسة إلى الفروق لدى أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ومقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (189) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من إعدادهِ، إلى جانب مقياس الصحة العامة (GHQ-12).

وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام جاء بمستوى متوسط، حيث برزت مهارتي إدارة العلاقات الاجتماعية والوعي الاجتماعي بمستويات مرتفعة، في حين جاءت مهارات الوعي الذاتي واتخاذ القرار المسؤول بمستوى متوسط. كما بينت النتائج أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة كان متوسطاً، مع انخفاض في مستويات القلق والاكتئاب، وارتفاع في فاعلية الوظائف الاجتماعية، مما يشير إلى تمتع الطلبة بدرجة جيدة من التوافق النفسي والاجتماعي. أما فيما يتعلق بالفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في كل من التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية. الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي الوجداني، الصحة النفسية، طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام.

Social-emotional learning and its relationship to mental health

A field study of a sample of general secondary school students in the city of Damascus

ABSTRACT

This study aimed to identify the relationship between social-emotional learning and mental health among general secondary school students in the city of Damascus, as well as to measure the level of both social-emotional learning skills and mental health among them. The study also sought differences among sample individuals on the Social-Emotional Learning Skills scale and the Mental Health scale according to grade level. The study sample consisted of 189 students from general secondary education schools in the city of Damascus. To achieve the study objectives, the descriptive method was used, and the researcher employed the Social-Emotional Learning Skills scale and the General Health Questionnaire (GHQ-12).

The results showed that the level of social-emotional learning skills among secondary school students was medium. The skills of managing social relationships and social awareness appeared at high levels, while self-awareness and responsible decision-making skills were at a medium level. The results also indicated that students' level of mental health was medium, with lower levels of anxiety and depression and higher effectiveness of

social functioning, suggesting that students enjoy a good degree of psychological and social adjustment. Regarding differences by grade level, one-way ANOVA results showed no statistically significant differences in either social-emotional learning or mental health. The results also revealed a correlational relationship between social-emotional learning and mental health.

Keywords: Social-Emotional Learning, Mental Health, General Secondary Education Students.

1-مقدمة البحث:

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في مختلف المجالات، الأمر الذي انعكس على طبيعة الحياة ومتطلباتها، وأدى إلى زيادة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأفراد، ولا سيما الطلبة. وفي هذا السياق، برزت الصحة النفسية كأحد المؤشرات الأساسية على توازن الفرد وقدرته على التكيف مع ذاته ومع مجتمعه، لما لها من دور مهم في تحقيق الاستقرار الانفعالي والاجتماعي وجودة الحياة. وقد أكدت العديد من الدراسات، كدراسة الدرعي ورضوان (2023)، أن الصحة النفسية تؤثر في العلاقات الاجتماعية، والتوافق الشخصي، وحتى في الصحة الجسدية، كما ترتبط بمشاعر الفرد وسلوكه وقدرته على مواجهة الضغوط المختلفة. في حين أشارت دراسة العدوي وأحمد وحسين (2018) إلى ارتباط الصحة النفسية بالضغوط البيئية والاجتماعية، مما يستدعي توفير الدعم النفسي المناسب، خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية. إذ تُعد هذه المرحلة العمرية من أكثر المراحل عرضة للتحديات النفسية، نظراً لارتباطها بمرحلة المراهقة، التي تتسم بتغيرات نفسية وانفعالية واجتماعية متسارعة. ففي هذه المرحلة يسعى الطالب إلى بناء هويته وتحقيق استقلاليتته، إلى جانب مواجهة ضغوط دراسية وتوقعات أسرية واجتماعية، الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات مثل القلق والتوتر والاكتئاب وضعف التكيف (عبد الله، 2001، ص176). ومن هنا، يبرز دور المدرسة كمؤسسة تربوية لا يقتصر على تنمية

الجانب المعرفي، بل يمتد ليشمل دعم النمو النفسي والاجتماعي، من خلال تزويد الطلبة بالخبرات والقيم والمهارات التي تساعدهم على التكيف مع متطلبات الحياة (عبد العظيم، 2010، ص18).

وفي ظل هذه التحديات، ظهر التعلم الاجتماعي الوجداني كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تنمية مهارات أساسية لدى الطلبة، مثل الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، وبناء العلاقات الإيجابية، واتخاذ القرار المسؤول. ويُعد هذا النوع من التعلم من العوامل المهمة التي تسهم في تعزيز الصحة النفسية، حيث يساعد الطلبة على فهم ذواتهم والتعامل مع ضغوط الحياة بفاعلية (CASEL, 2003). وقد أكدت العديد من المؤتمرات والتقارير الدولية، كمؤتمر الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني (CASEL, 2024)، أن التعلم الاجتماعي الوجداني يسهم في تحسين الرفاه النفسي وخفض الاضطرابات الانفعالية، كما يدعم التكيف الاجتماعي لدى الطلبة.

وتزداد أهمية هذا الموضوع في البيئات التي تواجه تحديات اجتماعية واقتصادية، كما هو الحال في الجمهورية العربية السورية، إذ يتعرض الطلبة لمصادر متعددة من الضغوط، مما يجعل الاهتمام بالصحة النفسية وتنمية المهارات الوجدانية أمراً ضرورياً. حيث تشير الدراسات التي أُجريت في البيئة السورية، كدراسة الخدام وآخرين (2016) إلى أن الطلبة يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية، تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، نتيجة عوامل متعددة مثل الضغوط الدراسية، والظروف الاجتماعية، والتحديات الاقتصادية، مما يؤكد أهمية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهذه الفئة.

وانطلاقاً من ذلك، تأتي هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، بهدف فهم طبيعة هذه العلاقة، وبيان دور مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز الصحة النفسية، بما يسهم في تطوير البرامج التربوية والإرشادية، وإعداد طلبة أكثر توازناً وقدرة على مواجهة تحديات الحياة.

مشكلة البحث:

تُعدّ الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية من القضايا التربوية والنفسية المعاصرة التي تحظى باهتمام متزايد على المستويين العالمي والمحلي، لما لها من تأثير مباشر في تكوين شخصية الفرد

وتوازنه النفسي والاجتماعي. وفي هذا السياق، تشير تقارير منظمة الصحة العالمية (2025) إلى أن واحداً من كل سبعة مراهقين تتراوح أعمارهم بين (10-19) عاماً يعاني من اضطراب نفسي، وهو ما يمثل نحو (15%) من العبء المرضي في هذه الفئة العمرية، في حين تُعد اضطرابات الاكتئاب والقلق والمشكلات السلوكية من أبرز مسببات الإعاقة، ويُصنّف الانتحار كثالث سبب رئيسي للوفاة بين الشباب (WHO, 2025). كما تؤكد تقارير منظمة الأمم المتحدة للطفولة لعام (2022) أن أكثر من ثلث الأطفال في مناطق الأزمات يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية، وأن نسبة تتراوح بين (15%-20%) منهم بحاجة إلى تدخلات نفسية متخصصة، الأمر الذي يعكس حجم التحديات النفسية التي تواجه الطلبة، لا سيما في البيئات المتأثرة بالضغط والأزمات. (UNICEF, 2022)

وعلى الصعيد المحلي، تتزايد المؤشرات التي تدل على انتشار مشكلات نفسية بين طلبة المرحلة الثانوية، مثل القلق والتوتر وضعف التكيف وانخفاض الثقة بالنفس، وهي مشكلات قد تنعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي وجودة حياتهم بشكل عام (العمرى، 2012، ص3). وقد أكدت دراسة عابدين (2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، مما يدل على أن البناء النفسي للطلّاب يتأثر بشكل تراكمي بخبراته السابقة وبيئته الاجتماعية. كما أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية الضاغطة، إلى جانب التحديات التعليمية، تسهم في تعميق هذه المشكلات، خاصة في ظل بيئة تعليمية تميل إلى التركيز على الجوانب المعرفية والتحصيلية على حساب الجوانب النفسية والاجتماعية. وفي هذا الإطار، أشار تقرير مركز الحوار السوري (2025) إلى وجود فجوة واضحة في البيئة التعليمية تتجلى في ضعف الدافعية وغياب الاهتمام بالجوانب الإنسانية والوجدانية، إضافة إلى نقص التأهيل التربوي للمعلمين في التعامل مع المشكلات النفسية الصفية التي تواجه الطلبة.

وفي مقابل هذه التحديات، برز التعلم الاجتماعي الوجداني كأحد المداخل التربوية الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة، من خلال تنمية مهارات الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، وبناء العلاقات الإيجابية، واتخاذ القرار المسؤول. وقد أشارت العديد من الدراسات، كدراسة أوليفيرا وآخرين (Oliveira et al, 2021) إلى دور هذا النوع من التعلم في تقليل الضغوط النفسية

وتعزيز الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، كما بينت دراسة مصلح (2024) وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والحصانة النفسية، وأكدت دراسة حمزة ويوسف (2019) وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية، مما يعزز من أهمية هذا المدخل في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للتعلم الاجتماعي الوجداني، إلا أن تطبيق هذا التعلم في البيئات التعليمية العربية، ولا سيما السورية، لا يزال محدوداً، كما أن الدراسات التي تناولت علاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في السياق المحلي ما تزال نادرة في حدود علم الباحث. ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في وجود فجوة بين تزايد التحديات النفسية التي يواجهها الطلبة، وضعف توظيف المداخل التربوية الحديثة، وفي مقدمتها مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، في دعم صحتهم النفسية. وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن هناك حاجة ملحة لدراسة العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، للكشف عن مدى ارتباط هذه المهارات بمستوى الصحة النفسية، وتحديد ما إذا كان تعزيزها يمكن أن يسهم في تحسين الحالة النفسية للطلبة على الصعيد المحلي.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم

الثانوي العام في مدينة دمشق؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه:

1. يتناول موضوعاً حديثاً في المجال التربوي والنفسي، وهو التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام، إذ يجمع بين بعدين أساسيين في بناء شخصية الطالب، هما البعد التربوي الاجتماعي والبعد النفسي.
2. يساعد في التعرف على مستوى طلبة المرحلة الثانوية وفق مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ومقياس الصحة النفسية وذلك لفهم واقع الطلبة النفسي والاجتماعي بصورة واضحة

ودقيقة، والكشف عن مدى امتلاكهم للمهارات التي تساعدهم على إدارة انفعالاتهم وبناء علاقات إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة، وتفسير بعض المشكلات النفسية والسلوكية التي قد تواجه الطلبة في هذه المرحلة العمرية.

3. يقدم مقياساً عالمياً للصحة النفسية بعد تعديله وتقنيته بما يتناسب مع البيئة السورية وخصائص الفئة العمرية لطلبة مرحلة التعليم الثانوي العام، الأمر الذي يوفر أداة علمية تتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات يمكن الاستفادة منها في الدراسات والبحوث اللاحقة.

4. يُعد من الأبحاث الهامة والحديثة في مجال علم النفس التربوي، لما له من قيمة عملية في قياس مستوى الصحة النفسية للطلبة بالأخص بعد سنوات طويلة من الحروب والأزمات والأمراض للعمل على تقديم الدعم النفسي المناسب لهم.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرّف العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.
- قياس مستوى التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.
- قياس مستوى الصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.
- تعرّف الفروق لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي
- تعرّف الفروق لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام على مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

أسئلة البحث:

هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق؟

ويُتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق؟

2. ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق؟

فرضيات البحث:

اختُبرت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي (العاشر - الحادي عشر - الثاني عشر).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (العاشر - الحادي عشر - الثاني عشر).
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: قام الباحث بإجراء البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2025/2026).
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.
- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) Social Emotional Learning:

يُعرف بأنه: "إطار تربوي يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لدى الطلبة، وهذا يُعزّز قدرتهم على النجاح في الحياة المدرسية والشخصية والمهنية. ويعتمد هذا النموذج على تطوير مهارات

متعدّدة تشمل: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية، وصنع القرارات المسؤولة، والوعي الاجتماعي" (Borowski, 2019, 1).

ويُعرف إجرائياً بأنه: العملية التي يكتسبُ من خلالها طالب مرحلة التعليم الثانوي المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم العواطف وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية والحفاظ عليها، وصنع القرارات المسؤولة، وبالتالي من الممكن أن تساعد على التأقلم الاجتماعي والنفسي وحماية صحته النفسي عبر تعزيز مهاراته الاجتماعية والوجدانية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب مرحلة التعليم الثانوي العام على مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

الصحة النفسية Mental health :

اصطلاحياً: هي أكثر من مجرد الخلو من الاضطرابات النفسية، بل يتم التأكيد على البعد الإيجابي للصحة النفسية في منظّمة الصحة العالمية. إذ تعرف الصحة النفسية بأنها حالة كاملة من الصحة البدنية والعقلية والاجتماعية وليس مجرد غياب المرض أو العجز ". وتشمل مفاهيم الصحة النفسية الرفاه الذاتي، والكفاءة الذاتية المتصورة، والاستقلالية، والكفاءة، والاعتماد بين الأجيال، والاعتراف بالقدرة على تحقيق الإمكانات الفكرية والانفعالية. (WHO, 2022).

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها طالب مرحلة التعليم الثانوي العام على مقياس الصحة العامة (GHQ-28) المستخدم في هذه الدراسة، والتي تعكس مستوى ما يعانيه من أعراض نفسية مثل القلق، والاكتئاب، والأعراض النفس-جسمية، وفاعلية الوظائف الاجتماعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1-التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) Social Emotional Learning :

يعدّ الاهتمام بالتعلم الاجتماعي والوجداني مهم جداً في تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة؛ فالفصول الدراسية التي تسود فيها العلاقات الدافئة بين المعلمين والمتعلمين تشعر المتعلمين بالراحة، ومن ثمّ فإنّ المتعلمين يصبحون أكثر استعداداً للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم حيث تعمل برامج

التعلم الاجتماعي والوجداني على تنمية العديد من المهارات المهمة للنجاح، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي أدخلت التعلم الاجتماعي والوجداني إلى مدارسها (المطري وآخرون، 2023، ص.236)

ويعود تاريخ التعلم الاجتماعي والوجداني إلى عام (380) قبل الميلاد حيث دعا أفلاطون في كتاب (الجمهورية) إلى التعليم الشامل مشيراً إلى أن الحفاظ على نظام سليم للتعليم والتربية ينتج مواطنين يتمتعون بشخصية جيدة، وفي عام (1960) ظهرت مجموعة من البرامج التربوية التي ركزت على تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية داخل المدرسة، ومن أبرزها برامج تطوير المدرسة وتنمية المهارات الحياتية، والتي شكلت الأساس لظهور مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني بصورته المعاصرة (شاهين، 2013، ص.13)، وأكدت هذه البرامج أنّ الأطفال يحتاجون إلى تفاعلات إيجابية مع البالغين من أجل النمو بشكل مناسب، وعمل هذا البرنامج على إشراك العديد من أعضاء المجتمع في العملية التعليمية، بما يتجاوز المعلمين والإداريين المعتادين، وبين عامي (1987 - 1992) أسس (Weissberg & Shriver) ومعلمون إضافيون برنامج (New Haven) للتنمية الاجتماعية، وفي عام (1994)، اجتمع العديد من الباحثين والمربين في معهد (Fetzer) في الولايات المتحدة وأسسوا الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني والمعروفة عالمياً باسم (CASEL). (Ed, 2018, p.68). هذا ويعرف التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه "عمليات يكتسب ويطبق الأطفال والبالغين من خلالها المعارف والمهارات الضرورية بفاعلية لفهم العواطف وإدارتها وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها والشعور بالتعاطف وإظهاره تجاه الآخرين وتكوين علاقات إيجابية والحفاظ عليها واتخاذ القرارات المسؤولة" (روتشا، 2019، ص.1). كما يعرف التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه: النشر الصريح والمتعمد للمهارات الاجتماعية والوجدانية والرفاهية في سياق غير عائلي (المدرسة عادة)، وتقدير الأهمية المتساوية والتعايش بين الاهتمامات الاجتماعية والوجدانية والاهتمامات الأكاديمية. (Moreno, et al., 2019, p.221)

أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

لقد أدركت المنظمات الدولية مثل الاتحاد الأوروبي، والأمم المتحدة، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أهمية التعلم الاجتماعي والوجداني؛ وبنفس الطريقة، تضافرت جهود منظمات أخرى مثل منظمة الصحة العالمية، واليونيسيف لتحديد الاتجاهات الدولية نحو التعلم الاجتماعي والوجداني، ويأتي هذا الاهتمام بهذا النمط من التعلم من أهميته التي تتجلى في النقاط الآتية:

– يعدّ التعلم الاجتماعي والوجداني عنصراً أساسياً في التنمية البشرية بسبب القدرة التنبؤية العالية التي يتمتع بها تجاه المتغيرات المتعلقة بالسياق التعليمي.

– يسهم التعلم الاجتماعي والوجداني في زيادة الصحة العقلية للطلبة، كما أنّ له آثاراً إيجابية على رفاهيتهم، وتقليل حالات الضيق النفسي لديهم.

– يعتبر التعلم الاجتماعي والوجداني عاملاً محدداً لتحسين جودة التعليم .

– يسهم التعلم الاجتماعي والوجداني في تحسين العلاقة بين المعلم والمتعلم ومناخ الفصل الدراسي؛ إذ أنّ من آثار هذا التعلم أن يقوم المعلمون بإنشاء علاقات إيجابية وتقديم الدعم للمتعلمين، ونتيجة لهذه الآثار الإيجابية، يتطور الأداء الأكاديمي للمتعلمين .

– يعتبر التعلم الاجتماعي والوجداني بالنسبة للطلبة عاملاً وقائياً ضد المواقف العصبية، بالإضافة إلى تعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية في الصف الدراسي. (Lozano-Pena,2021,p.121)

نموذج التعلّم الاجتماعيّ الوجدانيّ (SEL) Social Emotional Learning:

وُعرّفه منظمة كاسل CASEL (2020) أنّه: " العملية التي يتمكّن من خلالها جميعُ الشباب والبالغين من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات وتوظيفها في بناء هويّات صحيّة، وضبط الانفعالات، وتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعيّة" (p.2).

وتَمّ تبني النموذج المُعد بواسطة جمعية التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003, 5): وَيَعْمَلُ هذا النموذجُ على تنمية المهارات الآتية حَسَبَ وُروِدها في دليل المهارات الاجتماعيّة والوجدانيّة (Trends, 2014, 8-4:2-3), وفيما يأتي شَرْحٌ لكلِّ مهارةٍ على حدى:

أولاً: الوعي الذاتي (Self-Awareness):

تشير إلى القدرة على إدراك الفرد لمشاعره وأفكاره بدقة، وفهم تأثيرها المباشر على سلوكه. ويشمل ذلك وعياً بنقاط القوة والنمو لديه، وتنمية الثقة بالنفس والتفاؤل. كما تتضمن مهارات متعددة، مثل: التعرف على المشاعر والأفكار، وتقييم القدرات والقيود الذاتية، وتعزيز الكفاءة الذاتية، وتبني عقلية النمو.

ثانياً: إدارة الذات (Self-Management):

تشير إلى القدرة على ضبط المشاعر والأفكار والسلوكيات بطريقة فعالة في مواقف متنوعة، بما يسهم في التكيف الإيجابي وتحقيق الأهداف. وتتضمن هذه المهارة التحكم في التوتر والانفعالات، وتنمية الدافعية الذاتية، فضلاً عن وضع الأهداف الشخصية والأكاديمية ومتابعة إنجازها. كما تتضمن عمليات التنظيم الذاتي، وضبط الاندفاعات، وتطوير مهارات التخطيط والتنظيم على المستويين الشخصي والأكاديمي.

ثالثاً: صنع القرار المسؤول (Making Responsible Decision):

تشير إلى القدرة على اختيار سلوكيات بناءة ومحترمة في المواقف الاجتماعية المختلفة، استناداً إلى معايير أخلاقية وقيم اجتماعية وضوابط تتعلق بالسلامة. ويتطلب ذلك تقييم العواقب الواقعية المترتبة على البدائل المتاحة، بما يسهم في تعزيز رفاه الفرد والمحيطين به. كما يشمل مهارات أساسية مثل: تحديد المشكلات، وتحليل المواقف، وحل المشكلات، والتقييم والتأمل، إلى جانب الوعي بالمسؤولية الأخلاقية.

رابعاً: مهارة العلاقات (Relationship Skill):

تتمثل في القدرة على تكوين وبناء علاقات إيجابية وصحية والحفاظ عليها مع أفراد ومجموعات متنوعة، من خلال التواصل الواضح والاستماع الفعال والتعاون البناء. كما تتضمن مقاومة الضغوط الاجتماعية غير المناسبة، وإدارة الصراع بطرق إيجابية. وتتضمن هذه المهارات: التواصل الواضح، والاستماع

النشط، والتعاون والعمل الجماعي، والتفاوض، والحفاظ على علاقات قائمة على الاحترام والثقة المتبادلة.

خامساً: الوعي الاجتماعي (Social Awareness):

تشير إلى القدرة على تبني وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم، بغض النظر عن اختلاف خلفياتهم وثقافتهم، مع فهم القواعد الاجتماعية والمعايير الأخلاقية للسلوك في المواقف المختلفة، وهذا يسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي والمسؤول مع الآخرين

2- الصحة النفسية:

تُعد الصحة النفسية السليمة إحدى الغايات السامية لعمليات التنشئة الاجتماعية والتربية، وإن الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية، والإيجابية والفاعلية، والرضا والسعادة، وتحقيق الذات، من أهم مقومات الشخصية القوية الناضجة التي ننشدها ونبتغيها. (القريطي، 2003، 12) ويتفق العلماء والباحثون في هذا المجال على أهمية العناية بالصحة النفسية على أساس أن الصحة النفسية السليمة للفرد تجعله أكثر قدرة على مزاوله أعماله بحيوية ونشاط، حيث اتجه علماء النفس والمهتمون بالصحة النفسية على المستوى الدولي منذ سنوات مضت إلى تكوين المنظمات العالمية، بهدف البحث على القيام بالدراسات والبحوث العلمية وتشجيعها، حتى يمكن الكشف عن ماهية الأسباب التي تكمن وراء الأمراض النفسية والتوصل إلى سبل معاونة الإنسان في التخلص، مما قد يصيبه من هذه الأمراض بحيث يستطيع الإنسان أن يعيش حياة فعالة ومثمرة (إسماعيل، 2001، 9-11).

مؤشرات الصحة النفسية:

تشير الصحة النفسية إلى تمتع الفرد بمجموعة من الخصائص الإيجابية التي تمكنه من تحقيق التوافق السليم مع ذاته ومع بيئته، إلى جانب التحرر من الأعراض أو الاضطرابات السلبية التي قد تعيق هذا التوافق (Becker & Kleinman, 2013)). ويمكن تلخيص أبرز مؤشرات الصحة النفسية فيما يأتي:

1- القدرة على التفاعل الاجتماعي:

وتعني قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، وتكوين صداقات، وتبادل الزيارات، والمشاركة الفاعلة في المناسبات والأنشطة الاجتماعية، بما يعكس مستوى من التفاعل الإنساني السليم.

2- الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس:

ويشير إلى إدراك الفرد لقيّمته الذاتية، وثقته بقدراته وإمكاناته، بما يمكنه من مواجهة التحديات والصعوبات والقيام بأدواره الحياتية بفاعلية.

3-توظيف الطاقات والإمكانات بشكل فعال:

ويقصد به سعي الفرد إلى استثمار قدراته ومهاراته في أعمال منتجة وهادفة، تحقق له الرضا الشخصي دون الإضرار بالآخرين، وتمنحه شعوراً بالإشباع النفسي.

4-البعد القيمي والإنساني:

ويتمثل في تبني الفرد لمنظومة قيمية وأخلاقية توجه سلوكه، وتدفعه إلى مراعاة مشاعر الآخرين واحترام حقوقهم ومصالحهم في مختلف المواقف.

5-النضج الانفعالي وضبط الذات:

ويعني قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والصراعات النفسية، والتحكم في انفعالاته، والتعبير عنها بأسلوب متوازن ومقبول اجتماعياً (العنزي، 2023، 450-451).

3-العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية، حيث بينت دراسة دارلاك وآخرين (Durlak, et. al, 2011) وجود تأثير إيجابي لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض مستويات القلق والاكتئاب وتحسين التكيف النفسي لدى الطلبة. كما أكدت دراسات لاحقة أن هذه البرامج تسهم في تقليل الضغوط النفسية وتعزيز الرفاه النفسي، مما يدل على أن تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية تعد من العوامل الأساسية في دعم الصحة النفسية لدى الطلبة.

أظهرت الدراسات الحديثة وجود علاقة إيجابية بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية، حيث بينت الدراسات التطبيقية في المدارس، كدراسة كويلو وآخرين (Coelho, et. al, 2023) أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تسهم في تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية وتحسين التفاعل مع الآخرين وتعزيز تقدير الذات، مما ينعكس إيجاباً على الصحة النفسية لدى الطلبة. كما أكدت الدراسات الحديثة كدراسة حسن (2025) أن هذه البرامج تؤدي إلى خفض مستويات القلق والاكتئاب والتوتر، وتعزيز الرفاه النفسي، مما يشير إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني يمثل مدخلاً فعالاً في دعم الصحة النفسية والوقاية من الاضطرابات النفسية لدى الطلبة.

الدراسات السابقة:

بالرغم من ندرة الدراسات السابقة والأبحاث التربوية التي تناولت العلاقة التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية قام الباحث بذكر الأقرب لموضوع البحث، وجرى ذكرها في الآتي:

- دراسة أبو السعود (2022) في مصر بعنوان: فعالية برنامج إرشادي قائم على التعلّم الاجتماعي الوجداني في خفض السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح، إضافة إلى التعرف على مدى استمرارية أثر هذا البرنامج خلال فترة المتابعة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تكونت العينة من (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الملتحقين بمجمع طارق بن زياد ومجمع العوام بمحافظة مطروح، تراوحت أعمارهم بين (9-12) عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تمثلت في مقياس السلوك الفوضوي من إعداد الباحث، واختبار اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، بالإضافة إلى مقياس تقدير المستوى الوجداني الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود انخفاض دال إحصائياً في مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما

استمر هذا الانخفاض في القياس التتبعي (المؤجل)، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني.

• دراسة بن العربي وشلالي (2019) في مصر، بعنوان: مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط، كما سعت إلى التعرف على الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث، حيث تم تطبيقها على عينة بلغت (464) تلميذاً وتلميذةً من بعض ثانويات مدينة الأغواط. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الصحة النفسية الذي أعده عبد الستار القريطي والشخص (1992)، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها أن مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط جاء منخفضاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث. وفي المقابل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

• دراسة حمزة ويوسف (2019) في الجزائر، بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الدكتوراه ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في الجزائر.

هدفت الدراسة إلى البحث عن نوع العلاقة بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية عند طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا مقياسين أحدهما للذكاء الوجداني من إعداد عثمان وعبد السميع (2002)، والآخر للصحة النفسية من إعداد الباحث على عينة بلغت (20) طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية.

• دراسة اللباد (2021) في ليبيا، بعنوان: الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الأصابغة، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. وقد شملت عينة الدراسة (651) طالباً وطالبةً من مدارس التعليم الثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الصحة النفسية الذي أعده كامل علوان الزبيدي وسناء مجول الهزاع، كما تم قياس التحصيل الدراسي من خلال درجات طلبة الصف الثالث الثانوي في امتحانات الفصل الأول للعام الدراسي. وقد أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى جيد من الصحة النفسية، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي. كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، أي أن الذكور يتمتعون بمستوى أعلى من الصحة النفسية مقارنة بالإناث.

- دراسة فاول Vowell (2022) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني لدعم التحصيل الأكاديمي في أعقاب COVID-19: دراسة حالة في مدارس مقاطعة بون.

Using Social-Emotional Learning to Support Academic Achievement in the Wake of COVID-19: A Case Study With in Boone County Schools.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب تطبيق التعلم الاجتماعي الوجداني في المدارس الأمريكية، واستكشاف مدى تأثير هذه التطبيقات بجائحة COVID-19، إضافة إلى بحث سبل تعزيزها وتطويرها. وقد أظهرت النتائج وجود نقص في التنسيق بين برامج التعلم الاجتماعي الوجداني على مستوى المدرسة، مما يعكس غياب إطار تنظيمي موحد لتطبيق هذه البرامج. كما بينت النتائج أن غالبية المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج التعلم الاجتماعي الوجداني في العملية التعليمية، إلا أنهم يواجهون تحديات تتمثل في نقص الموارد التعليمية المناسبة، وضعف الخبرة اللازمة لتطبيق هذه البرامج بفعالية. وقد أظهرت بيانات الاستطلاع أن (50%) من المعلمين يرون أن طلابهم لا يحصلون على الدعم

الاجتماعي الوجداني الكافي لتحقيق النجاح الأكاديمي. وعلاوة على ذلك، كشفت نتائج المقابلات عن وجود فجوة واضحة في برامج الرعاية الاجتماعية داخل المدارس، الأمر الذي يشير إلى الحاجة إلى تعزيز التعاون والتنسيق بين المؤسسات التربوية والإدارات التعليمية المختلفة، من أجل تحسين جودة تطبيق برامج التعلم الاجتماعي الوجداني وتلبية احتياجات الطلبة بشكل أفضل.

• دراسة الدرعي ورضوان (2023) الصحة النفسية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة الوسطى في سلطنة عمان.

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الصحة النفسية لدى طلاب الصف الثاني عشر في محافظة الوسطى بعمان، وتضمنت العينة (297) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث المنهج العلمي الوصفي ومقياس الصحة النفسية من إعداد جمعة وآخرون (2021). وأوضحت خلاصة البحث ارتفاع مستوى الصحة النفسية عند عينة الدراسة. وكما أوضحت خلاصة أنه توجد فروقات دالة إحصائياً لصالح الذكور في الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس على المقياس ككل، بينما أوصى البحث بعدة أمور، من بينها: ضرورة أن تسعى مؤسسات التربية إلى استمرارية تعزيز مستويات الصحة النفسية عند طلبة المدارس في ظل جائحة كوفيد 19 المنتشرة كونها أزمة مستمرة، وإجراء دراسات تشمل متغيرات الدراسة على الفئات الأخرى من طلبة المدارس، وإجراء دراسة تستهدف تقييم المشاعر الإيجابية والسلبية مع متغيرات أخرى، وإجراء دراسة تستهدف أولياء أمور الطلبة وتستهدف المدرسين لتقديم التوعية المتعلقة بمدى أهمية الصحة النفسية الجيدة للطلبة.

• دراسة مصلح (2024) في فلسطين، بعنوان: مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقته بالحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية لعام 2022/2023.

هدفت الدراسة التعرف على مستوى مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية لعام 2022/2023، والكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى الكشف على طبيعة الفروق في مستوى مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات

الفلسطينية تبعاً لمتغيرات الجنس، مكان السكن، الدرجة العلمية، المستوى الدراسي، التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الآتية: الجامعة العربية الأمريكية، جامعة دار الكلمة، وجامعة فلسطين التقنية -خضوري، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة أدوات القياس الآتية: مقياس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، مقياس الحصانة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلم الاجتماعي العاطفي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية جاء بدرجة كبيرة، وأنه يوجد علاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والدرجة العلمية، والمستوى الدراسي والتخصص.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة تنوعها من حيث الأهداف والمنهجيات والعينات، حيث تناول معظمها التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بعدد من المتغيرات، واتفقت هذه الدراسات على الأهمية الكبيرة للتعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين شخصية الطالب النفسية والاجتماعية كدراسة مصلح (2024)، وبالأخص في خفض المشكلات النفسية والسلوكية وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي كدراسة فاول Vowell (2022). كما أظهرت بعض الدراسات فاعلية البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة، إضافة إلى خفض السلوكيات السلبية كالقلق والسلوك الفوضوي كدراسة أبو السعود (2022)، بينما ركزت دراسات أخرى على العلاقة بين الصحة النفسية ومتغيرات مختلفة، كدراسة اللباد (2021).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وأوجه الإفادة منها: تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت العلاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في البيئة السورية، كما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة من

حيث المتغيرات المدروسة؛ إذ ركزت بعض الدراسات السابقة على التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي أو التوافق الاجتماعي، في حين ركزت دراسات أخرى على الصحة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية أو الاجتماعية، بينما جمعت الدراسة الحالية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية ضمن إطار واحد. كذلك تميزت الدراسة الحالية من حيث الفئة المستهدفة، حيث تناولت طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام، وهي مرحلة عمرية تنتم بحساسية خاصة من حيث النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي، الأمر الذي يمنح الدراسة أهمية تربوية ونفسية. واختلفت الدراسة الحالية أيضاً من حيث أدوات البحث؛ إذ قام الباحث بإعداد مقياس لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بما يتلاءم مع البيئة السورية وخصائص طلبة المرحلة الثانوية، كما استخدم مقياساً عالمياً للصحة النفسية بعد تعديله وتقنيته ليتناسب مع البيئة المحلية والفئة العمرية المستهدفة، في حين اعتمدت بعض الدراسات السابقة أدوات أجنبية أو مقاييس معدة لفئات عمرية وبيئات مختلفة. وقام الباحث بالإفادة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وإعداد أدوات البحث وتفسير النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث، التي تهدف لقياس العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. ويعد من المناهج الرئيسية التي تستخدم في البحوث الإنسانية والاجتماعية ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الميدان، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويغبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (درويش، 2018، 71).

مجتمع البحث وعينه:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في المدارس الرسمية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (8102) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي (2025-2024).

(2026)، وذلك وفق الإحصائيات الرسمية الصادرة عن دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية والتعليم بدمشق.

أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (189) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بطريقة العينة العشوائية متعددة المراحل، وذلك بهدف تحقيق تمثيل مناسب لطلبة المرحلة الثانوية في مختلف المناطق التعليمية بمدينة دمشق. وفي المرحلة الأولى، قام الباحث بحصر المدارس الثانوية الرسمية التابعة للمناطق التعليمية في مدينة دمشق، ثم جرى تقسيمها وفق التوزيع الجغرافي إلى عدد من القطاعات التعليمية، بما يضمن تمثيل المدارس الواقعة في مناطق مختلفة من المدينة. وفي المرحلة الثانية، اختيرت مجموعة من المدارس بصورة عشوائية من كل قطاع تعليمي، مع مراعاة تمثيل مدارس الذكور والإناث والمدارس المختلطة قدر الإمكان. وفي المرحلة الثالثة، جرى اختيار عدد من الشعب الصفية من كل مدرسة بطريقة عشوائية، ثم اختير الطلبة من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر بصورة عشوائية من القوائم الصفية المعتمدة في المدارس المختارة، وبما يتناسب مع حجم كل صف دراسي داخل مجتمع البحث. وقد روعي عند اختيار العينة ألا تشمل أفراد العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالباً وطالبة، والتي استخدمت للتحقق من صدق أدوات البحث وثباتها قبل التطبيق النهائي. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الصف الدراسي:

الجدول (1): توزيع أفراد العينة وفق متغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية
العاشر	75	39.7%
الحادي عشر	63	33.3%
الثاني عشر	51	27%
المجموع	189	100%

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد العينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام وفق متغير الصف الدراسي (العاشر، الحادي عشر، الثاني الثانوي)، إذ بلغ عدد طلبة الصف العاشر (75) طالباً وطالبة بنسبة مئوية (39.7%)، في حين بلغ عدد طلبة الصف الحادي عشر (63) طالباً وطالبة بنسبة مئوية

(33.3%)، أما طلبة الصف الثاني عشر فقد بلغ عددهم (51) طالباً وطالبةً بنسبة مئوية (27.0%). ويُلاحظ من ذلك أن أعلى نسبة كانت لطلبة الصف العاشر، تليها الصف الحادي عشر، ثم الصف الثاني عشر. ويُعزى ذلك إلى التفاوت في أعداد الطلبة المسجلين في كل صف دراسي ضمن المدارس المشمولة بالدراسة.

أدوات البحث:

1- مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني: في ضوء أهداف الدراسة، وبالاستناد إلى الإطار النظري للتعلم الاجتماعي الوجداني كما حددته الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني في الولايات المتحدة الأمريكية والمعروفة اختصاراً بـ (CASEL)، قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني عند إعدادها، كدراسات كل من: (مصلح، 2023) و(المطري، 2023) و(حسون وسعدي، 2024)، ليصار إلى إعداد استبانة لقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية في صورتها الأولية من خمس محاور، وهي: (الوعي بالذات، إدارة الذات، إدارة العلاقات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، اتخاذ القرارات المسؤولة)، وبلغ عدد بنودها (25) بنداً.

1-1- صدق المحتوى: وقد عُرضت الأداة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية، الملحق رقم 3/، وذلك بهدف التحقق من: سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح البنود ومناسبتها للفئة العمرية، ومدى انتماء البنود للمجالات التي تقيسها بالإضافة إلى التحقق من ملاءمتها للبيئة السورية. وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين، أُجريت التعديلات اللازمة، حيث تم:

– إعادة صياغة بعض البنود لتكون أكثر وضوحاً ودقة.

– تعديل بعض العبارات الغامضة أو غير المباشرة.

– التأكد من اتساق البنود مع كل محور من المحاور المستهدفة.

ويوضح الجدول الآتي بنود المقياس قبل وبعد التعديل لتصبح الأداة بصيغتها النهائية مكونة من خمسة محاور تتضمن (25) بنداً:

الجدول (2): تعديلات السادة المحكمين على مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني

قبل التعديل	بعد التعديل
اعمل على تقييم سلوكياتي الذاتية كل فترة	أراجع سلوكي وأسعى إلى تصحيحه عند ارتكابي خطأ.
لدى القدرة على التحكم في برمجة أفكاري	أتمكن من توجيه أفكاري للتصرف بشكل مناسب
لدي القدرة في إدارة انفعالاتي وتوجيهها بطريقة مناسبة	أستطيع التحكم في انفعالاتي عند التعرض لضغط امتحاني
لدي القدرة على الاندماج مع أشخاص من خلفيات مختلفة	أتعامل باحترام مع زملائي من ثقافات ومجتمعات مختلفة.
أمتلك القدرة على تحديد المشكلة على نحو واضح	أمتلك القدرة على تحديد المشكلة بوضوح

1-2-الصدق الداخلي: للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية خارج عَيِّنة البَحْث الأساسية بلغ عدد أفرادها /30/ طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، باستخدام معامل ارتباط بيرسون. ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط:

الجدول (3): قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل محور من محاور مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ويبين كل بند من بنوده

البند	المحور الأول: الوعي الذاتي	البند	المحور الثاني: إدارة الذات	البند	المحور الثالث: الوعي الاجتماعي	البند	المحور الرابع: مهارة إدارة العلاقات الاجتماعية	البند	المحور الخامس: اتخاذ القرارات المسؤولة
1	0.725*	6	0.579*	11	0.754*	16	0.779*	21	0.587*

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

0.484*	22	0.835*	17	0.579*	12	0.573*	7	0.783**	2
0.703*	23	0.677*	18	0.499*	13	0.429*	8	0.819**	3
0.763*	24	0.769*	19	0.818*	14	0.642*	9	0.771**	4
0.755*	25	0.530*	20	0.848*	15	0.560*	10	0.595**	5
0.658**		0.718**		0.699**		0.556*		0.738**	الدرج ة الكلية

وذلك للتأكد من أن أسئلة الاختبار مفهومة وواضحة من قبل الطلبة؛ وقد بيّن التطبيق أن كافة الأسئلة مفهومة وواضحة وجذابة لهم. وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوح قيم الارتباط بين (0.55 - 0.78)، وهي قيم مقبولة، مما يدل على اتساق البنود داخلياً مع المحاور التي تقيسها، وبنود المقياس على درجة عالية من الدقة والصدق.

1-3- ثبات مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني: تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، عبر تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، وبيّن الجدول الآتي قيمة معاملات الثبات:

الجدول (4): معاملات الثبات لمقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني

المحور	قيمة ألفا كرونباخ
الوعي الذاتي	0.82
إدارة الذات	0.85
الوعي الاجتماعي	0.80
إدارة العلاقات الاجتماعية	0.83
اتخاذ قرارات مسؤولة	0.86
الثبات الكلي للأداة	0.88

تشير قيم معامل ألفا كرونباخ في الجدول أعلاه إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، حيث تُعد القيم التي تزيد عن (0.70) مقبولة في الدراسات التربوية، بينما تشير القيم التي تتجاوز (0.80) إلى مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي (Nunnally & Bernstein, 1994). وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الموثوقية، مما يجعلها صالحة للتطبيق النهائي وتحقيق أهداف الدراسة. تم استخدام مقياس ليكرت في التصحيح، حيث أعطى مقياساً متدرجاً من خمس خانات تضمن الإجابة على بنود الاستبانة، وجرى إعطاء لكل بند وزن متدرج وفق سلم خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتمثل رقمياً وفق الترتيب الآتي: (1.2.3.4.5). كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال تقسيم فقرات المقياس إلى قسمين متكافئين (الفقرات الفردية والفقرات الزوجية)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين. وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown) للحصول على معامل الثبات الكلي للمقياس.

وقد بلغ معامل الثبات بعد التصحيح قيمة (0.86)، وهي قيمة تشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي بين نصفي المقياس. وبذلك تكون مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني من خمس محاور رئيسية تضم (25) بنداً، موزعين وفق الجدول الآتي:

الجدول (5): محاور مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وعدد بنودها.

عدد البنود	المحور
5	الوعي الذاتي
5	إدارة الذات
5	الوعي الاجتماعي
5	إدارة العلاقات الاجتماعية
5	اتخاذ القرار المسؤول
25	المجموع

2- مقياس الصحة النفسية: اعتمد الباحث في قياس مستوى الصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي عبر الاستعانة بمقياس الصحة العامة GHQ - General Health Questionnaire (GHQ-12) النسخة العربية كأداة فحص للاضطرابات النفسية، الذي طوره ديفيد غلودبيرغ David Goldberg ويُعد من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً في الدراسات النفسية حيث تم ترجمته إلى (38) لغة حول العالم وقد تم اختيار الصورة التي تضم (28) بنداً والتي نشرها غلودبيرغ وهيلير (Goldberg & Hillier, 1979)، إذ تقيس أربعة أبعاد هي: الصحة النفس جسمية، والتحرر من القلق والأرق، وفاعلية الوظائف الاجتماعية، والاكتئاب الشديد. ويعتمد المقياس على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يُطلب من أفراد العينة تحديد درجة موافقتهم على كل بند وفق بدائل تتدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتُعطى لكل استجابة درجة تُستخدم في حساب الدرجة الكلية، وهي: (غير موافق (1)، غير موافق (2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5)) بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى انخفاض مستوى الصحة النفسية، والعكس صحيح.

2-1- صدق المحتوى: استعان الباحث بالنسخة العربية المعتمدة في دراسة سلامة ومرشود (2024) نظراً لملاءمتها للبيئة التربوية العربية وسهولة تطبيقها على الطلبة. جرى التحقق من صدق المقياس بعد عرضه على السادة المحكمين، الملحق رقم 3/، وذلك للتأكد من ملائمتها للبيئة السورية ولطبيعة أفراد العينة ومرحلتهم العمرية، وتم تعديل صياغة بعض بنوده بما يتلاءم مع البيئة السورية وخصائص طلبة المرحلة الثانوية، مع الحفاظ على البنية الأصلية للمقياس، كما في الجدول الآتي:

الجدول (6): تعديلات السادة المحكمين على مقياس الصحة النفسية

بعد التعديل	قبل التعديل
تراودك أفكار سلبية كثيرة حول حياتك.	تفكر باستمرار في التخلص من حياتك
تشعر أحياناً بالرغبة في الهروب من مشاكلك.	تفكر في الإقدام على الانتحار.
تشعر أحياناً بأنك غير مهم أو قليل القيمة.	تفكر بأنك شخص تافه
تشعر أنك بحاجة إلى فيتامينات لتستعيد نشاطك.	تشعر بحاجة إلى مقويات
تتجز واجباتك الدراسية بشكل جيد.	تؤدي أعمالك على نحو جيد بشكل عام

كل الأشياء تتراكم على رأسك	تشعر بأن الضغوط تتراكم عليك.
تأخذ وقتاً أطول مما تعودت لقضاء أعمالك	تستغرق وقتاً أطول من المعتاد لإنجاز أعمالك.
تفقد الكثير من ساعات نومك بسبب الهم	تفقد ساعات من نومك بسبب التفكير أو القلق.

2-2-الصدق الداخلي: وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في العديد من الدراسات العربية، حيث أظهرت نتائج دراسة رامي وآخرين (Rami, et, al. 2023) تمتع النسخة العربية من مقياس (GHQ-12) بدرجة عالية من الصدق والثبات عند تطبيقها على الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين (15- 24) معرضون لخطر الاضطرابات النفسية على مستوى المجتمع المحلي وعلى المستوى الفردي. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في العديد من الدراسات العربية، حيث أظهرت نتائج دراسة رامي وآخرين (2023) تمتع النسخة العربية من مقياس (GHQ-12) بدرجة عالية من الصدق والثبات عند تطبيقها على طلبة الجامعات، في حين أكدت دراسة بورجي شاكر (2017) على تمتع النسخة المطولة (GHQ-28) بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والثبات، مما يدعم استخدام هذا المقياس في قياس الصحة النفسية لدى الطلبة في البيئة العربية. كما تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس عبر تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي، وجرى حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند والدرجة الكلية للمحور، وتوصلت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (7): قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل محور من محاور مقياس الصحة النفسية وبين كل

بند من بنوده

البند	المحور الأول:	البند	المحور الثاني: التحرر	البند	المحور الثالث: فاعلية	البند	المحور الرابع:
الصحة النفس جسمية	من القلق والأرق	الوظائف الاجتماعية	الاكتئاب الشديد				
1	0.701**	8	0.713**	15	0.754**	21	0.658**
2	0.686**	9	0.525**	16	0.579**	22	0.735**
3	0.741**	10	0.671**	17	0.499**	23	0.677**
4	0.695**	11	0.741**	18	0.818**	24	0.669**
5	0.727**	12	0.785**	19	0.848**	25	0.687**
6	0.724**	13	0.694**	20	0.763**	26	0.785**

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

0.794**	27		0.789**	14	0.662**	7
0.698**	28					
0.712**		0.710**		0.702**		0.705**
						الدرجة الكلية

وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوح قيم الارتباط بين (0.702-0.712)، وهي قيم مقبولة، مما يدل على اتساق البنود داخلياً مع المحاور التي نقيسها، وبنود المقياس على درجة عالية من الدقة والصدق.

2-3- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، عبر تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً وطالبة، وقد جاءت معاملات الثبات كما يلي:

الجدول (8): معاملات الثبات لمقياس الصحة النفسية

المحور	قيمة ألفا كرونباخ
الصحة النفس جسمية	0.88
التحرر من القلق والأرق	0.89
فاعلية الوظائف الاجتماعية	0.78
الاكتئاب الشديد	0.83
الدرجة الكلية	0.84

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمعامل ألفا كرونباخ تمتع بدرجة عالية من الثبات بلغت (0.84)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً مما يدل على جوهزية المقياس للتطبيق النهائي على أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية. وبناءً على ما سبق، تم اعتماد مقياس (GHQ-12) في هذه الدراسة بعد تحكيمه وتعديله وفق البيئة السورية وخصائص أفراد العينة لمقياس مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، لما يتمتع به من خصائص علمية جيدة، وملاءمته لأغراض البحث الحالي. ليتكون بصورته النهائية من أربعة أبعاد، موزعة وفق الجدول الآتي:

الجدول (9): أبعاد مقياس الصحة النفسية وعدد بنودها.

البعد	عدد البنود
الاكتئاب الشديد	7

7	الصحة النفس-جسمية
6	فاعلية الوظائف الاجتماعية
8	الأرق والقلق
28	المجموع

ويُلاحظ من الجدول السابق أن البعد الأول " الاكتئاب الشديد" ضمَّ (7) بنود، في حين شمل المحور الثاني "الصحة النفس-جسمية" على (7) بنود، بينما ضم البعد الثالث " فاعلية الوظائف الاجتماعية" (6) بنود، وشمل البعد الرابع " الأرق والقلق" (8) بنود.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إجراء التحليلات الإحصائية في هذه الدراسة (Spss (Statistical Packages for Social Sciences)، وذلك بغية حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة ت (T) ستودنت دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للمقارنة بين الإجابات، ولحساب متوسط الوزن النسبي لتحديد درجة موافقة أفراد العينة على بنود المقياس بحسب فئات تدرج مقياس ليكرت الخماسي، واستخدم لذلك الإجابات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطى لكل بند وزناً متدرجاً لتحديد مستوى الإجابة، ولتسهيل تفسير النتائج، إذ يشير رقم (5) إلى " موافق بشدة"، والرقم (4) إلى " موافق"، والرقم (3) إلى " محايد"، والرقم (2) إلى "غير موافق"، والرقم (1) إلى "غير موافق بشدة"، وتم حساب طول الفئة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للإجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للإجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرج الإجابة}}$$

المعيار = درجة الإجابة العليا (بدرجة مرتفعة جداً) - درجة الإجابة الدنيا (بدرجة منخفضة جداً) / تقسيم عدد فئات الاستجابة. المعيار = $5 - 1 / 0,8 = 5$ وبناء عليه تكون الدرجات على النحو التالي:

ويبين الجدول الآتي القيمة المعطاة لكل إجابة من إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما يوضح قيم المتوسط الحسابي لكل إجابة، وهي:

الجدول (10): القيمة المعطاة لكل إجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت.

الإجابة	القيمة المعطاة وفق مقياس ليكرت	قيم المتوسط الحسابي لكل درجة	المستوى
غير موافق بشدة	1	1.8 - 1	منخفض جداً

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

منخفض	2.60 – 1.81	2	غير موافق
متوسط	3.40 – 2.61	3	محايد
مرتفع	4.20 – 3.41	4	موافق
مرتفع جداً	5 – 4.21	5	موافق بشدة

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، لمقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام ككل، ولكل بُعد من أبعاده، كما اعتمد الباحث على المعيار الاحصائي لتفسير مستويات إجابات أفراد العينة / الجدول (9)، ويوضح الجدول الآتي النتائج التي جرى التوصل إليها:

الجدول (11): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس

مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني

م	أبعاد المقياس	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الوعي الذاتي	5	2.73	0.64	5	متوسط
2	إدارة الذات	5	3.35	0.71	3	مرتفع
3	الوعي الاجتماعي	5	3.55	0.61	2	مرتفع
4	إدارة العلاقات الاجتماعية	5	4.11	0.77	1	مرتفع
5	اتخاذ القرار المسؤول	5	2.99	0.65	4	متوسط
الدرجة الكلية		25	3.34	0.67	متوسط	

يوضح الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.34) بانحراف معياري بلغ (0.67)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام. وقد جاء بُعد إدارة العلاقات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وبمستوى مرتفع، يليه بُعد الوعي

الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (3.55) بانحراف معياري بلغ (0.77)، ثم بُعد إدارة الذات بمتوسط حسابي بلغ (3.35) وانحراف معياري بلغ (0.71)، وجميعها بمستوى مرتفع. في حين جاء بُعد اتخاذ القرار المسؤول بمتوسط حسابي بلغ (2.99) وبمستوى متوسط وانحراف معياري بلغ (0.65)، وأخيراً بُعد الوعي الذاتي بمتوسط (2.73) وبمستوى متوسط وانحراف معياري بلغ (0.65). وتشير النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى جيد من المهارات الاجتماعية، خاصة في مجال العلاقات والتفاعل مع الآخرين، في حين تظهر وجود حاجة إلى تنمية مهارات الوعي الذاتي واتخاذ القرار المسؤول، وهو ما قد يعكس ضعفاً نسبياً في فهم الذات وتحديد الأهداف الشخصية وتنظيمها مقارنة بمهارة إدارة العلاقات الاجتماعية. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المناهج التربوية في مرحلة التعليم الثانوي تعمل على تنمية المهارات الحياتية لديهم من خلال الأنشطة والمشاريع المتضمنة في الوحدات الدراسية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق؟

جرت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن كل بند من بنود المقياس:

الجدول (12): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس

الصحة النفسية

م	أبعاد المقياس	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الاكتئاب الشديد	7	1.82	0.57	4	منخفض
2	الصحة النفس-جسمية	7	3.77	0.74	2	مرتفع
3	فاعلية الوظائف الاجتماعية	6	4.98	0.65	1	مرتفع جداً
4	الأرق والقلق	8	1.92	0.68	3	منخفض
	الدرجة الكلية	28	3.12	0.66		متوسط

يوضح الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمقياس الصحة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.12) بانحراف معياري (0.66)، مما يشير إلى مستوى متوسط من الصحة النفسية لديهم. وبعد قراءة متأنية للجدول السابق نجد أن بُعد فاعلية الوظائف الاجتماعية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.98) وانحراف معياري بلغ (0.65) وبمستوى مرتفع جداً، يليه بُعد الصحة النفس-جسمية بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف

معياري بلغ (0.74) وبمستوى مرتفع، مما يدل على تمتع الطلبة بدرجة جيدة من التكيف الاجتماعي والصحة العامة. بينما جاء بُعد الأرق والقلق بمتوسط حسابي بلغ (1.92) وانحراف معياري بلغ (0.68)، وبُعد الاكتئاب الشديد بمتوسط حسابي بلغ (1.82) وانحراف معياري بلغ (0.57)، وكلاهما بمستوى منخفض، مما يشير إلى انخفاض مستويات القلق والاكتئاب لدى أفراد العينة. وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من التوافق الاجتماعي والقدرة على أداء أدوارهم اليومية، مع انخفاض واضح في الأعراض النفسية السلبية مثل القلق والاكتئاب، وهو مؤشر إيجابي على مستوى الصحة النفسية لديهم. كما يعكس ذلك قدرة الطلبة على التكيف مع البيئة المدرسية والاجتماعية، رغم الضغوط المحتملة. وتعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى أن طالب مرحلة التعليم الثانوي على درجة من الوعي والإدراك لكافة الضغوط سواء داخل المدرسة أو خارجها والتي من الممكن أن يتعرض لها وقادر على مواجهتها ومعالجتها ومشاركتها مع الآخرين وصولاً بالشعور بالارتياح النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللباد (2021) التي بينت أن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى جيد من الصحة النفسية، بينما تختلف مع نتائج دراسة بن العربي وشلاي (2019) التي أشارت إلى انخفاض مستوى الصحة النفسية، كما يختلف مع دراسة الدرعى ورضوان (2023) التي أظهرت مستوى مرتفعاً من الصحة النفسية لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي (العاشر - الحادي عشر - الثاني عشر).

قبل إجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، إضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، بهدف وصف إجابات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد المقياس في الجدول الآتي:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والدرجة الكلية.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-------	-----------------	-------------------

0.81	3.74	الوعي الذاتي
0.83	3.69	إدارة الذات
0.79	3.71	الوعي الاجتماعي
0.82	3.76	إدارة العلاقات الاجتماعية
0.80	3.73	اتخاذ القرار المسؤول
0.80	3.73	الدرجة الكلية للمقياس

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.69-3.76)، في حين تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.79-0.83)، مما يدل على تجانس نسبي في استجابات أفراد العينة.

وللتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وجاءت النتائج مُوضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

الجدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوعي الذاتي	بين المجموعات	1.72	2	0.86	1.33	0.267
	ضمن المجموعات	120.20	186	0.65		
	الكلية	121.92	188	-		
إدارة الذات	بين المجموعات	2.10	2	1.05	1.58	0.209
	ضمن المجموعات	123.50	186	0.66		
	الكلية	125.60	188	-		
الوعي الاجتماعي	بين المجموعات	1.65	2	0.82	1.21	0.301
	ضمن المجموعات	126.30	186	0.68		

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الكلّي	127.95	188	–		
إدارة العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	2.45	2	1.22	1.76	0.175
	ضمن المجموعات	129.10	186	0.69		
	الكلّي	131.55	188			
اتخاذ القرار المسؤول	بين المجموعات	1.98	2	0.99	1.49	0.228
	ضمن المجموعات	124.10	186	0.67		
	الكلّي	126.08	188	–		
الكلّي	بين المجموعات	2.36	2	1.18	1.48	0.230
	ضمن المجموعات	148.20	186	0.80		
	الكلّي	150.56	188			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة لمقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بلغ (0.230) وهو أكبر من (0.05)، كما أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي. وبناءً عليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمتغير الصف الدراسي. وتعزى هذه النتيجة بأن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لا ترتبط بشكل مباشر بالمرحلة الصفية، بل تتشكل وتنمو من خلال الخبرات الحياتية والاجتماعية التي يمر بها الطلبة داخل البيئة المدرسية وخارجها. كما قد يُعزى ذلك إلى تشابه الظروف التربوية والتعليمية التي يعيشها الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية، مما يؤدي إلى تقارب مستويات هذه المهارات بينهم.

الفرضية الثانية: لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (العاشر – الحادي عشر – الثاني عشر).

وللتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وجاءت النتائج مُوضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاكتئاب الشديد	بين المجموعات	1.58	2	0.79	1.39	0.252
	ضمن المجموعات	105.70	186	0.57		
	الكلي	107.28	188	–		
الصحة النفس-جسمية	بين المجموعات	2.66	2	1.33	2.04	0.133
	ضمن المجموعات	121.30	186	0.65		
	الكلي	123.96	188	–		
فاعلية الوظائف الاجتماعية	بين المجموعات	2.98	2	1.49	2.32	0.101
	ضمن المجموعات	119.40	186	0.64		
	الكلي	122.38	188	–		
الأرق والقلق	بين المجموعات	1.72	2	0.86	1.52	0.221
	ضمن المجموعات	105.30	186	0.57		
	الكلي	107.02	188	–		
الكلي	بين المجموعات	2.74	2	1.37	1.89	0.154
	ضمن المجموعات	134.90	186	0.73		
	الكلي	137.64	188	–		

يتضح من النتائج أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر). يتضح من الجدول أن قيمة (F)

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

بلغت (1.89) عند مستوى دلالة (0.154)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية ككل تبعاً لمتغير الصف الدراسي. وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية تبعاً للصف الدراسي.

كما توضح النتائج أن مستويات الاكتئاب، والصحة النفس-جسمية، وفاعلية الوظائف الاجتماعية، والأرق والقلق لا تختلف باختلاف الصف الدراسي، وهو ما يشير إلى أن الصحة النفسية لدى الطلبة تنسم بدرجة من الاستقرار النسبي عبر مراحل التعليم الثانوي. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية يعيشون في بيئة تعليمية واجتماعية مقاربة من حيث الضغوط الدراسية والقلق الامتحاني، مما يؤدي إلى تقارب مستويات الصحة النفسية بينهم. الأمر الذي يجعل مستوى الصحة النفسية يتشكل بصورة متشابهة لدى الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية.

لدراسة العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية، جرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني وأبعاد الصحة النفسية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (16): معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني وأبعاد الصحة النفسية.

أبعاد الصحة النفسية	أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني	الصحة النفسية الجسمية	الأرق والقلق	فاعلية الوظائف الاجتماعية	الاكتئاب الشديد	مستوى الدلالة
الوعي الذاتي	-	0.46**	0.52**	0.41**	0.55**	0.000

إدارة الذات	-	**0.49	-0.56**	-0.44**	-	0.000
الوعي الاجتماعي	-	**0.38	-0.42**	-0.45**	-	0.000
إدارة العلاقات الاجتماعية	-	**0.50	-0.53**	-0.48**	-	0.000
اتخاذ القرار المسؤول	-	**0.43	-0.47**	-0.39**	-	0.000

يتضح من نتائج الجدول (14) وجود علاقات ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وأبعاد مقياس الصحة النفسية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.38) و (-0.58)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) حيث بلغت قيمة الدلالة (0.000) وتشير النتائج إلى أن جميع أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني ترتبط ارتباطاً عكسياً بأبعاد الصحة النفسية، أي أنه كلما ارتفع مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلبة، انخفضت المؤشرات السلبية للصحة النفسية مثل القلق والاكتئاب والمشكلات الجسدية، وتحسن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

وتشير النتائج إلى أن أقوى العلاقات ظهرت بين بُعد إدارة الذات والاكتئاب الشديد (-0.58)، مما يدل على أهمية ضبط الانفعالات وإدارة السلوك في الحد من الأعراض الاكتئابية، كما برزت علاقة قوية بين إدارة العلاقات الاجتماعية والأرق والقلق (-0.53)، مما يعكس دور المهارات الاجتماعية في تخفيف التوتر والاضطرابات الانفعالية، في حين جاءت بقية العلاقات بدرجات متوسطة إلى قوية. في المقابل، جاءت بعض قيم العلاقات متوسطة القوة مثل الوعي الاجتماعي مع الصحة الجسمية (-0.38)، مما يشير إلى أن تأثير هذا البعد أقل نسبياً مقارنة ببقيّة الأبعاد. وبذلك يمكن استنتاج أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تمثل عاملاً مهماً في تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث تسهم في خفض مستويات القلق والاكتئاب وتحسين الأداء الاجتماعي والانفعالي لديهم.

وفيما يلي جدول يوضح الدرجة الكلية للعلاقة بين المقياسين:

الجدول (17): العلاقة الارتباطية بين درجات إجابات أفراد العينة على مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية.

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

العلاقة	العدد	معامل ارتباط (R) بيرسون	مستوى الدلالة	وجود علاقة ارتباط	اتجاه العلاقة	أهمية العلاقة
مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني	189	-0.58	0.000	توجد علاقة ارتباط	عكسية	قوية
مقياس الصحة النفسية	189					

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.58)، مما يدل على أنه كلما ارتفع مستوى التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلبة انخفضت المشكلات النفسية لديهم، أي تحسنت صحتهم النفسية. وبناءً عليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات إجابات أفراد العينة على مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية، وتُعزى هذه النتيجة إلى ارتباط مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كمهارة الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية إيجابية بمستوى الصحة النفسية لدى الطالب فكلما ارتفعت هذه المهارات تحسن مستوى الصحة النفسية لديه وبالمقابل الأبعاد التي يتضمنها مقياس الصحة النفسية كفاعلية الوظائف الاجتماعية والأرق والقلق تتأثر بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لما تتضمنه من إدراك للذات والمشاعر وفهم تأثيرها المباشر على سلوكه. ويشمل ذلك وعياً بنقاط القوة والنمو لديه، وتنمية الثقة بالنفس والتعاون، وضبط المشاعر والأفكار والسلوكيات بطريقة فعالة في مواقف متنوعة، بما يسهم في التكيف الإيجابي وتحقيق الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمزة ويوسف (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية، ودراسة أبو السعود (2022) التي أكدت فاعلية برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة حيث أن هذا السلوك يعد منبع لمشكلات نفسية واجتماعية يعاني منها الطلبة فهي متصلة بالصحة النفسية لديهم، كما كشفت دراسة مصلح (2024) وجود علاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والحصانة النفسية، وبناءً عليه، يمكن الاستنتاج بأن تطوير مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني يمثل استراتيجية فعالة لتحسين الصحة النفسية وتقليل المشكلات النفسية لدى الطلبة.

الاستنتاجات ومقترحات البحث:

توصل البحث إلى أن مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام جاء بمستوى متوسط، في حين جاءت مهارات الوعي الذاتي واتخاذ القرار المسؤول بمستوى متوسط. كما بينت النتائج أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة كان متوسطاً، مع انخفاض في مستويات القلق والاكتئاب. وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، إلى جانب وجود علاقة ارتباطية بين التعلم الاجتماعي الوجداني والصحة النفسية. وبناءً على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. إدماج برامج التعلم الاجتماعي الوجداني ضمن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية، لما لها من دور فعال في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة.
2. تنمية مهارات الوعي الذاتي واتخاذ القرار المسؤول لدى الطلبة من خلال أنشطة تربية موجهة، نظراً لظهورها بمستوى متوسط.
3. تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي الوجداني داخل الصفوف الدراسية، ودمج مهارات هذا التعلم داخل المناهج التربوية.
4. تفعيل دور المرشد النفسي في المدارس لتقديم الدعم النفسي وتعزيز التكيف لدى الطلبة.
5. إعداد برامج إرشادية وورش عمل تستهدف تنمية مهارات إدارة الضغوط والانفعالات لدى الطلبة بالمراحل الدراسية كافة.
6. إجراء دراسات مستقبلية لبحث أثر برامج التعلم الاجتماعي الوجداني على متغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو السعود، شادي. (2022). فعالية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح. *مجلة كلية التربية - جامعة*

عين شمس، 46(4)، 253-322

إسماعيل، نبيه إبراهيم. (2001). عوامل الصحة النفسية السليمة، القاهرة: إيتراك للنشر.

- بن العربي، مليكة وشلالي، لخضر. (2019). مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 12(2)، 8-21.
- حسن، مروان. (2025). أثر التعلم الاجتماعي العاطفي على سلوكيات الطلاب الصفية وعلاقته بتصورات المعلمين حول المناخ المدرسي. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، 13(1)، 6-30.
- حسون، نعمة. وسعدي، ريماء. (2024). مستوى كفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج CASEL لدى عينة من مدرسي مادة التعلم الوجداني الاجتماعي: دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة البعث - سلسلة العلوم التربوية*، 46 (20)، 151-190.
- حمزة، بوخالفة ويوسف، بن الشيخ. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الدكتوراه ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في الجزائر. *مجلة الإبداع الرياضي*، 10(2)، 186-209.
- الخدام، حمزة ونعيمات، محمد وأبو الغنم، غدير. (2016). الآثار النفسية المترتبة على الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية تبعاً لبعض المتغيرات. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 22(2)، 271-302.
- الدرعي، سعيد ورضوان، سامر. (2023). الصحة النفسية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة الوسطى في سلطنة عمان. *مجلة ابن خلدون للدراسات والبحوث*، 3 (1)، 195-215. <https://doi.org/10.56989/benkj.v3i1.20>
- درويش، أحمد. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- روتش، فاليريا (2019). *التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس: تطبيق نهج شامل بخصوص التعلم والتطور*. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي في إمارة الشارقة.
- سلامة، مروان ومرشود، محمد. (2024). البنية العاملية لمقياس الصحة النفسية على المجتمع الأردني. *مجلة البقاء للبحوث والدراسات*. مج 27، 80-996. <https://doi.org/10.35875/mq2pjz56>

شاهين، جود السيد جودة إبراهيم. (2013). منظور تكامل ناقد للنماذج الحديثة للتعليم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين. مجلة التربية-جامعة الأزهر، 154(ج2)، 12-75. عابدين، رعد. (2016). الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكيل هوية الأنا: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

عبد الله، محمد قاسم. (2001). مدخل إلى الصحة النفسية. الأردن: دار الفكر. العدوي، دعاء وأحمد، جمال وحسين، محمود. (2018). الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية والاجتماعية. مجلة العلوم البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية -جامعة عين شمس، 43(1)، 269-295.

العمرى، أحمد. (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية. العنزي، ريم. (2023). أبعاد الصحة النفسية لدى الطلبة المغتربين في الكويت. مجلة العلوم التربوية، 1(1)، 439-463.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2003). الصحة النفسية. مصر: دار الفكر العربي. اللباد، عبد الله. (2021). الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية، ج(2)، 1-26.

مركز الحوار السوري. (2025). إعادة بناء التعليم في سوريا بعد التحرير: دراسة مقارنة لتجارب الدول. تقرير صادر عن الوحدة المجتمعية في مركز الحوار السوري في 7 تموز 2025م، مسترجع من تاريخ 2026/1/22 من الرابط: <https://sydialogue.org/>

مصلح، تمارا. (2024). مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقته بالحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية لعام 2022/2023. مجلة إربد للبحوث والدراسات الإنسانية، 26 (4)، 496 – 514.

المطري، علي؛ النعمانية، شمس. (2023). كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. المجلة التربوية للعلوم النفسية والتربوية، 17(16)، 58 – 83.

Becker, A.E. & Kleinman A. (2013). *Global health: Mental health and the global agenda*, The New Engl and Journal of Medicine, 369, 66-73

Borowski, T. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning*. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessment Work Group. Retrieved in 25/12/2025 from. <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>

CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL. (2020). *what is SEL*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved 10/12/2025 from. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?download=1>

CASEL. (2024). *SEL Conference 2024: Accelerate: Academic Thriving and Lifelong Learning*. Retrieved 8/1/2026 from <https://selexchange.casel.org/>

Coelho, S., Mohamed, A., & Ahmed, L. (2023). *The effects of social-emotional learning programs on students' mental health: An analytical study in educational settings*. Journal of Educational and Psychological Research, 15(2), 45–63.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, 82, 432–405.
- ED, J. B. M. (2018). *History of social and emotional learning*. International Arab. Journal of English for Specific Purposes, 1(1), 67-72 .
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). *A scaled version of the General Health Questionnaire*. Psychological Medicine, 9(1), 139–145.
<https://doi.org/10.1017/s0033291700021644>
- Lozano-Pena, G., Saez-Delgado, F., Lopez-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). *Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality*. Sustainability, 13(21), 121-142.
- Moreno, A. J., Nagasawa, M. K., & Schwartz, T. (2019). *Social and Emotional Learning and Early Childhood Education: Redundant terms?* Contemporary Issues in Early Childhood, 20(3), 221-235.
<https://doi.org/10.1177/1463949118768040>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Rami, Hisham A. & al-Jafari, M. & al-Shaykh, Muna M. & Fikri, Muhammad & Abu Talib, Maryam Yahya & Radi, Tamir A....[et al.]. (2023). *Validity and reliability of the Arabic version of the general health questionnaire "Ghq-12" as a screening tool for mental health disorders among Egyptian university students*. The Arab Journal of Psychiatry ,34 (2), pp.20-26.
- Trends, Child. (2014). *Measuring Elementary School Students' Social and Emotional Skills*. Retrieved in 15/3/2026 from.
<https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2014/08/2014-CombinedMeasuresApproachandTablepdf1.pdf>
- UNICEF. (2023). *UNICEF Annual Report 2023*. Retrieved 8/1/2026 from
<https://www.unicef.org/reports/unicef-annual-report-2023>

Vowell, J. (2022). *Using Social-Emotional Learning to Support Academic Achievement in the Wake of COVID-19: A Case Study With in Boone County Schools*. Capstone Collection. 3246.

WHO. (2025). *Adolescent mental health*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

World Health Organization. (2022, June 16). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization. World Health Report. (2003). *Shaping the future*. World Health Organization: Geneva.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

الملحق رقم /1/

مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ة:

أضع بين أيديكم هذا المقياس لقياس مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لديكم، أرجو منكم الإجابة عن كل بند من البنود بوضع إشارة √ في المربع ذو الخيار المناسب بكل صدق وموضوعية، علماً أنها لغرض البحث العلمي فقط.

الصف الدراسي: ☐ العاشر ☐ الحادي عشر ☐ الثالث عشر

المهارة	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	1. أمتلك أفكاراً إيجابية عن ذاتي					

المهارة	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الوعي بالذات	2. أستطيع تحديد أسباب مشاعري عند مواجهة موقف صعب في المدرسة.					
	3. أراجع سلوكي وأسعى إلى تصحيحه عند ارتكابي خطأ.					
	4. أدرك تأثير شعور الغضب والتوتر على تصرفاتي.					
	5. أتمكن من توجيه أفكاري للتصرف بشكل مناسب.					
	6. أستطيع التحكم في انفعالاتي عند التعرض لضغط امتحاني					
إدارة الذات	7. أحاول مرة أخرى عندما لا أنجح في أداء مهمة ما					
	8. أعدل آرائي عندما أقتنع بآراء الآخرين.					
	9. أحدد أهدافي بدقة للوصول إلى ما أطمح إليه.					
	10. أضع بدائل متعددة قبل اتخاذ القرار عند مواجهة مشكلة.					
	11. أتعامل باحترام مع زملائي من ثقافات ومجتمعات مختلفة.					
الوعي الاجتماعي	12. أستمع لآراء الآخرين باهتمام في أثناء النقاش داخل الصف.					
	13. أمتلك أصدقاء من خليفات ثقافية مختلفة.					
	14. أتعاطف مع مشاعر الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة					
	15. أتعامل بأسلوب مناسب ومحترم عند ملاحظة سلوك غير مقبول					
	16. أحافظ على علاقات إيجابية مع زملائي					
	17. أبادر إلى مساعدة الآخرين عند الحاجة					

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

المهارة	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
إدارة العلاقات الاجتماعية	18. أتعاون مع زملائي في تنفيذ الأنشطة داخل الصف.					
	19. أسعى إلى حل الخلافات مع زملائي بهدوء					
	20. أشارك في المبادرات التطوعية داخل المدرسة وخارجها.					
اتخاذ قرارات مسؤولة	21. أفكر في نتائج أي قرار قبل اتخاذه					
	22. أمتلك القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء					
	23. أطرح الأسئلة للتأكد من صحة المعلومات المطروحة					
	24. أمتلك القدرة على تحديد المشكلة بوضوح					
	25. أتحمّل مسؤولية القرارات التي أتخذها					

الملحق رقم /2/

مقياس الصحة النفسية بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ة:

أضع بين أيديكم هذا المقياس لقياس مستوى الصحة النفسية لديكم، أرجو منكم الإجابة عن كل بند من البنود بوضع إشارة √ في المربع ذو الخيار المناسب بكل صدق وموضوعية، علماً أنها لغرض البحث العلمي فقط.

الصف الدراسي: ☐ العاشر ☐ الحادي عشر ☐ الثالث عشر

المحور	البند	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الاكتئاب الشديد	1. تراودك أفكار سلبية كثيرة حول حياتك.					
	2. تشعر أحياناً بأنك ترغب في الهروب من مشاكلك.					
	3. تشعر بأن الحياة صعبة ولا تجد فيها متعة.					
	4. تشعر بأن الحياة لا تحمل لك أملاً كبيراً.					
	5. تشعر بالإحباط واليأس في بعض الأوقات.					
	6. تشعر بأنك غير قادر على القيام بأي نشاط بسبب التعب النفسي.					
	7. تشعر بأنك شخص غير مهم أو قليل القيمة.					
الصحة النفس-جسمية	8. تشعر بضغط أو ثقل في رأسك.					
	9. تعاني من الصداع بشكل متكرر.					
	10. تشعر بأن حالتك الصحية ليست جيدة.					
	11. تشعر بالتعب والإرهاق دون سبب واضح.					

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

					12. تشعر أنك بحاجة إلى فيتامينات لتستعيد نشاطك.	
					13. تشعر بتغيرات في درجة حرارة جسمك	
					14. تشعر بتغيرات جسمية في صحتك عموماً.	
					15. تشعر أن حياتك اليومية روتينية ومملة.	فاعلية الوظائف الاجتماعية
					16. تعاني من صعوبة في إنجاز واجباتك الدراسية بشكل جيد.	
					17. تشعر بعدم الرضا عن طريقة إنجازك لمهامك.	
					18. يصعب عليك اتخاذ قرارات مناسبة في المواقف التي تواجهك.	
					19. تعاني من عدم القدرة على إشغال نفسك بأنشطة مفيدة.	
					20. تشعر بالملل في أثناء أداء الأنشطة اليومية المعتادة	
					21. تشعر بالتوتر أو العصبية معظم الوقت.	الأرق والقلق
					22. تتفاعل بسرعة أو تغضب بسهولة.	
					23. تشعر بأن الضغوط تتراكم عليك.	

					24. تجد صعوبة في العودة إلى النوم إذا استيقظت ليلاً.
					25. تفقد ساعات من نومك بسبب التفكير أو القلق.
					26. تشعر بالخوف أو القلق دون سبب واضح أحياناً.
					27. تستغرق وقتاً أطول من المعتاد لإنجاز أعمالك.
					28. تشعر بتوتر داخلي مستمر.

الملحق رقم /3/

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات البحث

الاسم	الرتبة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
أ. د. فؤاد صبيبة	أستاذ	علم نفس صحي	جامعة اللاذقية
أ. د. أنساب شروف	أستاذ	تربية خاصة	جامعة اللاذقية
أ. د. سام صقور	أستاذ	علم نفس تجريبي	جامعة اللاذقية
أ. د. فائق مشاعل	أستاذ مساعد	فائق مشاعل	جامعة اللاذقية
د. شذا اسكندر	مدرس	قياس وتقويم	جامعة اللاذقية

التعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق

**"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي
في الجمهورية العربية السورية"**

طالب الدراسات العليا: علي سمير بربوره

بإشراف الدكتورة: ربا التامر

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تحديد مهارات التفكير الأساسية المتضمنة في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ولتحقيق هذا الهدف بُنيت قائمة بمهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في محتوى هذا الكتاب، وقد تكونت القائمة من (5) مهارات رئيسية (32) مؤشر على هذه المهارات، واستخدمت تلك القائمة في تحليل محتوى عينة البحث، أظهرت نتائج البحث أن كتاب العلوم تضمن مهارات التفكير الأساسية بنسب متفاوتة

حيث جاءت مهارة التذكر بالترتيب الأول بنسبة (44,74%) الفصل الأول ونسبة (43,63%) في الفصل الثاني تليها مهارة الملاحظة في المرتبة الثانية بنسبة (26,63%) في الفصل الأول ونسبة (27,15%) في الفصل الثاني وجاء في المرتبة الرابعة مهارة الوصف بنسبة (9,05%) بالفصل الأول والمرتبة الثالثة (14,98%) في الفصل الثاني وفي المرتبة الثالثة بالفصل الأول مهارة المقارنة بنسبة (12,31%) وانخفضت بالفصل الثاني بنسبة (8,98%) وجاء في المرتبة الأخيرة مهارة التصنيف في الفصلين بنسبة (7,24%) بالفصل الأول ونسبة (4,49%) بالثاني.

الكلمات المفتاحية: مستوى تضمين، مهارات التفكير الأساسية، كتاب العلوم

The level of inclusion of basic thinking skills in the content of the fifth grade science book

Research Abstract

This research aims to identify the basic thinking skills contained in the Fifth Science in the Syrian Arab Republic. To achieve this goal, a list of basic thinking skills must be included in the content of this book. The list has been formed (5) key skills (32) On these skills, the list was used to analyze the search sample content, the search results showed that the science book ensured the skills of the basic thinking at varying proportions, where the skill reported in the first order by (44.74%) and (43.63%) Chapter II followed by the skill of the note second by (26.63%) in chapter I and by (27.15%) in chapter II and fourth ranked the description of (9.05%) of the first semester and the third place (14.98%) in the second chapter Third place with the first chapter of comparison skill by (12.31%) and declined by the second quarter (8.98%) and recently ranked the classification skill in chapters by (7.24%) for the first and (4.49%). At that conclusion, the researcher recommends that the skills of the basic thinking contained in national standards for science curricula are recognized in accordance with the strategy and toughness of the relative distribution of those skills.

Keywords: Level of inclusion, basic thinking skills, science textbook.

يشهد العصر انفجاراً معرفياً وتطورات علمية وتقنية، وتغيرات متسارعة في شتى مجالات الحياة ولا بد لنا من مواكبة هذه التغيرات لذا أصبح من الضروري تربية الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف مع هذه التطورات العلمية المتسارعة، وتحقيق التفاعل الإيجابي معها بما يخدمهم في حل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم، ومواجهة عالم الغد، ولكن ذلك لن يتحقق ما لم نخلق أفراداً مفكرين، وهنا يأتي دور المدرسة والمناهج في لعب دور كبير في ذلك، فمهارات التفكير لا تنمو لدى التلاميذ نتيجة دراستهم مادة دراسية، أو تخزين أكبر قدر من المعلومات في الذاكرة، أو نتيجة تقدمهم في العمر، بل أن تنميتها تتطلب تضمينها في المناهج الدراسية بما يتناسب مع كل مرحلة، وتدريب التلاميذ على اكتساب تلك المهارات، إضافة إلى مجموعة من العوامل الأخرى المرتبطة بالمعلم والبيئة المدرسية.

وتعد تنمية قدرة التلاميذ على التفكير من الأهداف الأساسية التي يسعى التربويين لتحقيقها، وقد أصبح تعليم التفكير حاجة ضرورية وماسة في واقعنا بسبب اتساع العلم المعرفة، حيث تزودنا هذه المهارات بالأدوات اللازمة للتعامل مع الكم الهائل من المعرفة المتجددة. (جروان، 2017، 33)

وقد حظيت مهارات التفكير بالاهتمام على الصعيد المحلي، فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي في سورية الذي عقد في (دمشق-أيلول، 2019) بضرورة اكتساب المتعلمين مهارات التفكير وتوفير أنشطة تنمي مهارات التفكير العليا، مما يؤكد ويبرر أهمية امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الأساسية.

وعلى اعتبار أن الكتاب المدرسي وعاء يحتوي على المادة التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف المنهج المطلوبة، كان من الضروري الاهتمام بأن يكون هذا الكتاب قادراً على تنمية التفكير لدى التلاميذ، وليس فقط إكسابهم المعارف والحقائق.

فمهارات التفكير أصبحت أمراً جوهرياً في العالم المعاصر فهي مهارات يومية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع. (السور، 2003، 282)

وتعد مادة العلوم من أهم المواد التي يمكن أن تنمي مهارات التفكير الأساسية لأنها مرتبطة بواقع وحياة التلاميذ، في تفسير الظواهر العلمية، وملاحظة التجارب وصولاً إلى الاستنتاج.

فالمهمة الأساسية التي يستند إليها تدريس العلوم تتمثل في التفكير والاستنتاج وربط الحقائق ببعضها، وبمواقف الحياة، فالتلميذ الذي يجري التجارب ويقارن بين الأشياء، تصبح لديه المفاهيم أكثر وضوحاً وعمقاً، وتنمو لديه خبرات عملية حقيقية تشكل ركناً أساسياً في تعليم العلوم. (زيتون، 2016)

وقد جاء في توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام (2004) ضرورة أن يتضمن المنهج الدراسي المهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي أنواع التفكير المختلفة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004)

هنا تبدو الحاجة إلى ضرورة تضمين هذه المهارات في جميع المواد الدراسية وبشكل أكثر تركيز في مادة العلوم انطلاقاً من ارتباط هذه المادة بواقع التلميذ وحياته ارتباطاً وثيقاً، ولأهمية هذه المهارات في مادة العلوم بشكل خاص كان لا بد من الوقوف على هذه المادة وتحليلها بهدف النقد البناء.

مشكلة البحث:

بالرغم من التركيز والاهتمام بتحسين وتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية، في ضوء الدراسات التي أجريت حول واقع المناهج، وتقارير الموجهين التي تناولت محتوى هذه المناهج، إلا أن أي عمل إنساني محكوم عليه بالقصور، ولأزال الهدف الرئيسي للمناهج يركز على المعلومات إذ أن عنايته بالجوانب العقلية التي تخص التلميذ وتساعد في مواجهة مشاكلهم الحياتية لم تحظ إلا بقدر ضئيل من تلك العناية، فهي بذلك تعمل على حشو عقولهم بالمعلومات فقط دون فهم.

بالرغم من أن أبرز الأهداف العامة للمناهج التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية هو تعزيز التفكير وتنمية المهارات العقلية لدى التلميذ.

حيث يشكل تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ باختلاف أعمارهم ومستوياتهم هدفاً مهماً تسعى المناهج الدراسية لتحقيقه بوسائل وطرق عدة. (الفوال وسليمان، 2013، 155)

ويدعم ذلك ما توصلت إليه نتائج عديدة من الدراسات السابقة كدراسة (دالاتي، 2023) ودراسة (عيسى، 2022) ودراسة (ايبش، 2021) التي أكدت ضعف امتلاك التلاميذ في المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الأساسية وأكدت ضرورة وأهمية تضمين هذه المهارات في المناهج الدراسية، ومن خلال عمل الباحث كمشرف في التربية العملية في مدارس التعليم الأساسي، لاحظ أن معظم التلاميذ يعتمدون على حفظ المعلومات أكثر من الفهم، وأنهم غير قادرين على ربطها مع بعضها البعض وبخاصة أن مواضيع مادة العلوم تكاملية، تحتاج في كل مرحلة إلى إدراك عدد من المفاهيم العلمية بناءً على الملاحظات والمعارف المترسخة في ذهن التلاميذ، كما أنهم غير قادرين على حل الأنشطة التي تتبع للتجارب المعروضة والتي تتطلب المقارنة أو التصنيف تبعاً لمعيار محدد.

ومن أجل تأكيد ذلك قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية من خلال اختيار عينة عشوائية من دروس كتاب العلوم الجزء الثاني للصف الخامس الأساسي، بلغت (3) دروس بهدف التعرف مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في تلك الدروس ووجد أن نسبت تضمينها كانت متفاوتة وقد جاءت مهارة التذكر بتكرار (13) ونسبة (44،82%) تليها مهارة الملاحظة بتكرار (7) ونسبة (24،13%) والوصف بتكرار (5) و بنسبة (17،24%) أما مهارة المقارنة جاءت بتكرار (3) ونسبة (10،34%) والتصنيف كانت بتكرار (1) ونسبة (3،44%). وهذا يدل على أن مهارة التذكر جاءت بنسبة متوسطة، وباقي المهارات جاءت بنسبة ضعيفة بناءً على مفتاح التصحيح المعتمد من دراسة عساف (2018) والوارد ذكره في إجراءات التحليل.

وانطلاقاً من المسوغات سابقة الذكر تتحدد مشكلة البحث بضعف تضمين مهارات التفكير الأساسية في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي، ولحل هذه المشكلة ينبغي الإجابة على السؤال الآتي:

ما مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من النقاط الآتية:

- 1- أهمية مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
- 2- أهمية مهارات التفكير الأساسية وضرورة تضمينها في المناهج الدراسية بهدف إعداد متعلم قادر على الاكتشاف والابتكار بدلاً من تلقي المعلومات جاهزة.
- 3- تقديم وصفاً ميدانياً لمستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي.
- 4- قد يفيد مخططين مناهج العلوم بتزويدهم في أماكن الضعف والقوة في كتاب العلوم للعمل على تعزيز نقاط القوة وتلافي الضعف.
- 5- قد يفيد هذا البحث معلمي العلوم من خلال تزويدهم بمهارات التفكير الأساسية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ.
- 6- قد يسهم في فتح المجال أمام إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تحليل محتوى المناهج والمقررات الدراسية في ضوء مهارات التفكير الأساسية.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تحديد مهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي.

2- تحديد مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي.

أسئلة البحث:

1- ما مهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟

2- ما مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام (2025-2026)

الحدود العلمية والموضوعية: اقتصر البحث على بعض مهارات التفكير الأساسية (التذكر، الملاحظة، الوصف، المقارنة، التصنيف) الواجب تضمينها في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي الصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لأول مرة في العام (2018-2019) والمعتمد في العام الدراسي (2025-2026).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

مهارات التفكير الأساسية: "مجموعة من السلوكيات الدالة على قدرة الفرد في استدعاء وملاحظة وتصنيف البيانات وتفسيرها ونقد المعلومات من أجل استخدامها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات" (Lindon، 2005)

ويعرفها العنوم "الأعمال التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية والمقارنة والتصنيف والتفكير الحسي، وتشمل بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم". (العنوم، 2014، 36)

وتعرف إجرائياً: مجموعة من العمليات العقلية البسيطة واللازمة لممارسة العمليات العقلية ذات المستوى الأعلى والتمثلة في (التذكر، الملاحظة، الوصف، التصنيف، المقارنة) ونقاس بالمجموع الكلي لتكرارات

ورود مؤشرات الإجرائية الموجودة ضمن استمارة تحليل مهارات التفكير الأساسية في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي.

كتاب العلوم يعرف إجرائياً بأنه: محتوى كتاب العلوم بفصليه الأول والثاني والمقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الأساسي بما يحتويه من موضوعات علمية مرتبطة بالطبيعة والإنسان والحياة العملية والصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لأول مرة في العام (2018-2019) والمعتمد في العام (2025-2026).

الإطار النظري:

التفكير:

لقد أنعم الله تعالى علينا بنعمة العقل التي تعد كغيرها من النعم والتي يجب علينا الاهتمام بها ورعايتها، لذلك لا بد أن نقوم بتنمية وتطوير قدرات العقل حتى لا يصيبه الجمود ويعد التفكير من أكثر العمليات العقلية التي تجعل العقل في حالة نشطة، حيث يستخدمه الإنسان في جميع نشاطاته اليومية وفي مواجهة جميع مشكلاته.

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف التفكير إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس نظرية، نذكر من هذه التعريفات:

تعريف سلوس (1996): عملية تشكل بها تمثّل عقلي جديد خلال نقل المعلومات بواسطة نشاط داخلي معقد معتمداً على العقل حيث يشتمل على التمثيل وحل المشكلات والتلخيص والاستنتاج.

وعرفه ديود وحسين (Deud، Husin،2004): جهود الفرد المبذولة في اتخاذ القرارات التي يجب أداؤها أو التفكير بها.

أهمية التفكير في مرحلة التعليم الاساسي:

من المهام الأساسية للمدرسة الاهتمام في تفكير التلميذ وتنمية قدرته على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته الدراسية أو حياته الخاصة.

ويتميز التلميذ في المرحلة الأساسية برغبته المستمرة في التساؤل والتعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذا فإن المعلم يجب أن يستثمر هذه الرغبة أو هذه الدوافع لدى التلميذ، فيعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة.

حيث أن الأساليب التربوية التي تجعل التلميذ متلقياً للمعلومات والتعليمات والأوامر دون أن يشترك مع المعلم في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج ذلك كله يجعل التلميذ فاقد لروح البحث والتفكير السليم. (مصطفى، 2002، 34)

مهارات التفكير الأساسية:

تعد مهارات التفكير الأساسية أحد أهم المهارات التي يجب توافرها لكل فرد لكي ينتج تفكيراً صحيحاً، والتي ينبغي تعلمها والتدريب عليها منذ الصغر بطرائق مختلفة بحيث تتناسب مع المرحلة العمرية، لما لها من أثر إيجابي في زيادة كفاءة العمليات العقلية، وتنمية إدراك التلاميذ.

وتعتبر مهارات التفكير الأساسية من العمليات العقلية التي تستخدم في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وحل المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات، كما يمكن إكسابها للمتعلمين من خلال إيجاد البيئة التعليمية التي تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهاراته واستثمارها

في مواقف جديدة ترتبط بحياتهم اليومية، لذلك يعد تدريس مهارات التفكير واحداً من أكثر الموضوعات أهمية في عملية التفكير. (Harlen, 2015)

كذلك هي أحد مهارات التفكير الهامة والضرورية للنجاح على المستوى الأكاديمي، وهي الأساس في تعلم مهارات التفكير في المستوى الأعلى، حيث تسهم في تنمية قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات بطريقة وظيفية ذات معنى وفقاً لمعايير معينة. (Mccarthy, 2009)

وتتمية هذه المهارات أصبح ضرورة ملحة لمواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة التي تطرأ على المجتمع، حيث اتفقت الكثير من الدراسات التربوية على ضرورة إدخال وتعليم وتنمية مهارات التفكير في مختلف مراحل التعلم، التي تؤكد على أن تنمية مهارات التفكير للتلاميذ أصبح ضرورة قصوى يفرضها هذا العصر. (Gerald, 2014, 53)

أهمية مهارات التفكير:

يبين القاسم (2007) إن تعليم مهارات التفكير قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به المعلم لأسباب كثيرة منها:

- 1- يساعد على رفع مستوى كفاية التفكير لدى المتعلمين.
- 2- التعليم المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل المتعلمين في هذا الموضوع.
- 3- يعطي المتعلمين إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيرهم مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديهم وشعورهم بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

4- تزويد المتعلمين بالأدوات التي يحتاجونها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.

5- إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور المتعلمين إيجابياً وفعالاً.

- معوقات تعليم مهارات التفكير:

يشير المتخصصين في المجال التربوي أن هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير أو تقلل من فاعليتها منها ما يتعلق بالمعلم والمناهج الدراسية، والبيئة التعليمية وغيرها من الأسباب التي يمكن إيجازها بالآتي:

1. المعلم صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف، والكتاب المدرسي المقرر مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان.
2. اعتقاد البعض أن المدرس مصدر المعرفة في الموقف العلمي وإن دور الطالب استقبالي هذه المعرفة وتذكرها فقط.
3. تجنب بعض المعلمين طرح أسئلة مثيرة للتفكير.
4. ضعف مهارة بعض المعلمين في إدارة الصف وعدم إتاحة الفرصة الكافية للنقاش أو التشجيع.
5. لجوء بعض المعلمين إلى معاقبة التلاميذ بخصم جزء من درجاتهم في المشاركة إذا لم يوفق فيما يجيب.
6. نادراً ما يعتمد المعلم على طرائق واستراتيجيات حديثة لتوصيل المعلومات، واعتماده على أسلوب الإلقاء أثناء تقديم المادة التعليمية.
7. التركيز من قبل المدرسة لهدف التعليم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها.

8. غالباً يعتمد النظام التعليمي في تقويم التلاميذ على اختبارات معرفية قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية.

تصنيف مهارات التفكير الأساسية:

تعددت تصنيفات مهارات التفكير الأساسية بين آراء الباحثين وتناولت عدة مسميات منها مهارات التفكير المحوري ومنها ما يندرج ضمن تحت مسميات عمليات العلم الأساسية وكان منهم على سبيل المثال: تصنيف مارزانو صنفها في ثمانين مهارات على التوالي: التركيز، جمع المعلومات، التذكر، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، التقويم. (مارزانو وآخرون، 2004، 161)

في حين رأى جروان (2002) أن التفكير من مستوى أدنى أو أساسي يضم العديد من مهارات التفكير والتي هي اكتساب المعرفة وتذكرها، الملاحظة، المقارنة، التصنيف.

وذكر قطامي (2001) عدداً من المهارات التي تشكل مهارات التفكير والتي يمكن أن تكون محور ممارسات المعلم الذي يهدف إلى تدريب طلبته على التفكير عبر المنهاج الدراسي في المواد التعليمية المختلفة وهي:

- مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق الملاحظة.

- مهارة تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها.

- مهارة إجراء المقارنة.

مهارة الاستنتاج.

مهارة صوغ تنبؤات من التعميمات.

علماء أن الباحث لم يتبنى تصنيفاً محدداً وإنما وضع قائمة ببعض مهارات التفكير الأساسية بعد العودة إلى تصنيفات مقترحة من العلماء والباحثين في مجال التفكير وهذه المهارات هي:

مهارة التذكر: هي مجموعة من العمليات العقلية والأنشطة التي يمارسها التلاميذ لأجل تخزين المعلومات والمعارف في الذاكرة طويلة الأمد والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها. (غباري وشقيرة، 2014، 29)

وتعدّ من أبسط أنواع المعرفة، ودائماً ما يحتاج المتعلم استخدام هذه المهارة عند استرجاع الحقائق والنظريات والوقائع والأحداث. (حسين، 2009، 60)

مهارة الملاحظة: أول وسيلة لكسب المعارف والبحث والتقصي من خلال استخدام الحواس الخمس وتصنف أنها ملاحظة كيفية أما في حال استخدام الميزان والمسطر والمجهر والعدسات لجمع المعلومات فإنها تصنف بالملاحظة الكمية ومن خلال الملاحظة يتمكن المتعلمون من تحديد صفات الأشياء، وأوجه الشبه والاختلاف بينها. (الغامدي، 2012)

وهي انتباه منظم ومقصود للظواهر أو الأحداث بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها، وهي تتطلب تخطيطاً واعياً من قبل الفرد وبالتالي تحتاج إلى تدريبات عملية لا بد للفرد من التدريب عليها كما وتستلزم المتعلم استخدام حواسه المختلفة والاستعانة بأدوات وأجهزة علمية أخرى. (زينون، 2008)

مهارة الوصف: تُعرّف بأنها: تحديد خصائص أو ميزات وملامح موضوع أو فكرة ما لمساعدة القارئ في الحصول على فكرة مناسبة عن الموضوع الموصوف، وتتمثل أهميتها في مساعدة التلميذ على استيعاب الموضوع وفهمه بشكل كامل، وفي جعل عملية الاتصال والتواصل بينه وبين الآخرين أكثر سهولة، وهي سابقة على مهارة التصنيف والمقارنة، كما أنها تستند بشكل أساسي إلى مهارة الملاحظة إذ لا بد للتلميذ من ملاحظة الأشياء والظواهر أولاً حتى يتمكن من وصفها شفوياً أو كتابياً باستخدام الألفاظ والتعابير الدقيقة والمناسبة. (سعادة، 2006، 419-420)

مهارة التصنيف: هي عملية تجميع أو ترتيب الأشياء في مجموعات بناءً على خصائص معينة من حيث أوجه الشبه أو الاختلاف، وترتيب العلاقات المتداخلة بينها (العنزي، 2015) ومن أهميتها أنها تساعد على:

- فهم طبيعة الأشياء وعناصرها وخصائصها.

- تنظيم البيئة وتكوين علاقات ذات معنى.

- تسهيل عملية تخزين المعلومات واسترجاعها والوصول إلى تعميمات.

- تساعد على تنمية المفاهيم وتطويرها. (زيتون، 2016)

مهارة المقارنة: هي التعرف على العناصر المختلفة الداخلة في وجود الظاهرة، وبمقارنة الظواهر في بعضها فإننا نلاحظ أوجه الشبه والاختلاف بينها في علاقات معينة، تطابقها أو تناقضها وبذلك تصبح معرفتنا بالظاهرة أكثر دقة وتمكننا من تمييز خصائصها وتساعد على تنظيم المعلومات الجديدة بطريقة يسهل استرجاعها. (الطيبي، 2004، 85)

كتاب العلوم:

تعد مادة العلوم من أهم المواد التربوية التي تعرّف التلاميذ بالمفاهيم والحقائق وتفسير البيانات وتساعدهم على اكتشاف البيئة المحيطة بهم. وقد عرّف عاشور (2006، 9): "الكتاب بأنه المرجع والوسيلة الأساسية الهامة في العملية التعليمية، وأداة رئيسية في تطبيق المناهج، وهو ضروري للمعلم والمتعلم في الوقت نفسه، إذ يعد وعاء المعلومات لهم، وأداة رئيسية للمعلم لتحضير دروسه."

وتعلم العلوم شيء أساسي للمتعلم ليتمكن من فهم المواضيع العلمية وتصنيفها، وتحقيق مخرجات تعليمية جيدة، إضافة إلى استيعاب المعلومات والمعارف تدريجياً وبشكل متكامل (زيتون، 2015)

-أهداف تدريس العلوم:

تحتل مناهج العلوم بأهمية، إذ يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية والتي من ضمنها إكساب التلميذ مهارات التفكير المختلفة وربطه بالعالم الذي يعيشه وبواقع بيئته.

ويقدم السامرائي (2013) بعض الأهداف العامة المرجو تحقيقها في تدريس العلوم:

-مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وفهم الظواهر التي تحيط بهم ومساعدتهم على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.

-تنمية الاتجاهات العلمية لديهم كالموضوعية والدقة والشعور بالمسؤولية والأمانة العلمية.

-ممارسة التفكير العلمي وتكوين المهارات لدى التلاميذ.

الدراسات السابقة:

-دراسة اييش (2021):

"درجة توفر عمليات العلم الأساسية في محتوى مقرر الفيزياء والكيمياء للصف السابع الأساسي"

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر عمليات العلم الأساسية في محتوى مقرر الفيزياء والكيمياء للصف السابع الأساسي ولتحقيق هذا الهدف، اتبع البحث المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وقامت الباحثة بإعداد أداتي البحث، قائمة عمليات العلم الأساسية، واستمارة تحليل المحتوى وخلصت نتائج الدراسة إلى تحديد قائمة عمليات العلم الأساسية والتي تمثلت في (8) عمليات رئيسية، تفرعت كل عملية إلى عدة مؤشرات شكلت في مجموعها (30) مؤشراً، وحصلت على المرتبة الأولى عملية الاستنتاج بنسبة بلغت (27%) و مهارة الاتصال بنسبة (24%) وتليها الملاحظة بنسبة (18%) بينما حلت بالمرتبة الأخيرة كلا من عمليتي التصنيف واستخدام علاقات الزمان والمكان بنسبة (2%)

-دراسة العدوي (2022):

"تقييم مهارات التفكير الأساسية في كتب اللغة العربية للتعليم الأساسي الحلقة الثانية في سورية"

هدفت الدراسة إلى تقييم مهارات التفكير الأساسية التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استمارة تحليل مهارات التفكير لأساسية، بغية تحديد درجة توفر هذه المهارات في الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتاب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل بغية تحديد مدى توفر مهارات التفكير الأساسية في الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية.

وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارات التفكير الأساسية توفراً متفاوتاً، حيث حازت مهارة الإنتاجية والتذكر على أعلى نسبة و إن كتب اللغة العربية حققت معظم مهارات التفكير الأساسية، لكنها في الوقت نفسه لا تعطي صورة واضحة عن مستوى معالجة كل مهارة عقلية، مما يدل على أنه لا وجود لأوزان نسبية لكل مهارة من مهارات التفكير الأساسية.

دراسة (دالاتي، 2023):

"تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء

مهارات التفكير الأساسية"

يهدف البحث إلى تحديد مهارات التفكير المتضمنة في كتاب الرياضيات ،ولتحقيق هدف البحث تم بناء قائمة بمهارات التفكير الواجب تضمينها في هذا لكتاب تكونت من(8) رئيسية و(20) فرعية واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استمارة التحليل كأداة للبحث، وأظهرت النتائج أن الكتاب تضمن مهارات التفكير بنسب متفاوتة حصلت مهارة التذكر والتنظيم وجمع المعلومات على أعلى نسبة، ومهرة التوليد والتحليل على نسبة ضعيفة، في حين هناك مهارات غير متضمنة في الكتاب بناء على تلك النتائج أقترح تضمين جميع مهارات التفكير الواردة في المعايير الوطنية في محتوى منهاج الرياضيات.

-دراسة كوستر (Koster،2016):

"Investigating the Science Process Skills in Popular Science Activity Books in Turkey"

تحليل مهارات العلم المتضمنة في كتب أنشطة العلوم في تركيا .

هدفت إلى تحليل مهارات العلم الأساسية المتضمنة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية في المدارس التركية، وتكون مجتمع البحث من كتب العلوم للمرحلتين الأساسية والثانوية في تركيا، واستخدم المنهج الوصفي، وتحليل المحتوى واستبانة تحليل المحتوى كأداة، وأظهرت النتائج توفر مهارة الاستقصاء والتجريب بنسبة مرتفعة أما الملاحظة والتصنيف حصلت على نسبة منخفضة.

دراسة يوموساك (yumusak،2016):

"Science process Skills in Science Curricula Applied in turkey"

تحليل محتوى كتب العلوم من الصف (3-8) لمعرفة مدى تضمينها لعمليات العلم الأساسية حيث طورت مناهج العلوم في تركيا في عام (2016)، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استمارة تحليل المحتوى كأداة، وأظهرت النتائج أن جميع كتب العلوم تضمنت عمليات العلم الأساسية مقارنة مع العمليات المتكاملة وكانت أعلى نسبة في الصف السابع، بينما تباينت نسبة عمليات العلم المتكاملة في بقية الصفوف، بينما كانت عملية الاستنتاج والتصنيف نسبة تضمينها منخفضة بالنسبة إلى مهارات عمليات العلم الأساسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العدوي، 2020)، ودراسة (ايبش، 2021)، ودراسة (دالاتي، 2023)، ودراسة يوموساك (yumusak، 2016)، ودراسة كوستر (Koster، 2016) في استخدام المنهج الوصفي.

العينة: اختلفت مع دراس (العدوي، 2020) حيث تناول منهاج اللغة العربية ودراسة (ايبش، 2021) تناولت محتوى مقرر الفيزياء والكيمياء ودراسة (دالاتي، 2023) تناولت محتوى الرياضيات ودراسة يوموساك (yumusak، 2016) تناولت منهاج العلوم من (3-8) ودراسة كوستر (Koster، 2016) تناول محتوى العلوم في المرحلة الأساسية والثانوية.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسات توافر مهارات التفكير ولكن بنسب متفاوتة كدراسة (دالاتي، 2023)، و(العدوي، 2022) اتفقت مع الدراسة الحالية بحصول مهارة التذكر والملاحظة على أعلى نسبة، ودراسة (ايبش، 2021)، ودراسة (العدوي، 2022)، ودراسة (دالاتي، 2023)، ودراسة يوموساك (yumusak، 2016)، ودراسة كوستر (Koster، 2016) اتفقت مع الدراسة الحالية بحصول مهارات التصنيف والمقارنة على نسب متدنية.

أتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستمارة كأداة للتحليل، واختلفت مع دراسة ودراسة كوستر (Koster، 2016) التي استخدمت الاستبانة.

أفادت الدراسات السابقة الباحث:

الاطلاع على موضوع البحث من جوانب مختلفة وبناء القائمة وإعداد أداة الدراسة وتعرف أساليب البحث الملائمة لتحقيق الهدف، وكذلك في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وتتفرد الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها تحليل محتوى الجزء الثاني من كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات التفكير الأساسية.

منهج البحث وإجراءاته:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يتناول الأحداث والظواهر كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ونظراً لملائمته لطبيعة هذا البحث وتحقيق أهدافه. ويعرّف بأنه أحد أشكال التحليل

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

والتفسير العلمي لوصف ظاهرة ما كميّاً عن طريق جمع المعلومات عنها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عبد السلام، 2020، 136)

مجتمع البحث: كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية والمقرر على التلاميذ للعام (2025-2026)

عينة البحث: كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية ويشمل (7) وحدات دراسية ذات موضوعات متنوعة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (1) يوضح توزيع دروس كتاب العلوم الفصل الأول والثاني للصف الخامس الأساسي

الفصل الأول		
الوحدة	عناوين الدروس	الصفحات
الأولى	نبض الحياة	16-21
	شبكة الحياة	22-25
	أنقل، أحمي، وأغذي	26-31
	رحلة في جسمي	32-37
	وقاية وحماية	38-41
	تتشابه وتختلف	42-47
	المسافة/الزمن	48-55
الثانية	نافذة على العالم	62-65
	أبيض وأسود	66-71
	منظار الصورة	72-79

83-80	عيني على عيني	
95-84	ألوان	
101-96	أتحرك بمرونة	الثالثة
107-102	هيكلي يدعمني	
111-108	ثروة تعيش معي	
117-112	التبدل	
129-118	كيف تتغير	
135-130	في حديقتي	الرابعة
139-136	بساني الصغير	
143-140	بذوري تتوع	
149-144	نبنتي ثروتي	
154-150	حيث نعيش	
159-155	إحياء الأرض	
الفصل الثاني		
11----8	موجب سالب	الوحدة الخامسة
17---12	ناقلٌ وعازلٌ	
21---18	تسلسلٌ وتفرعٌ	
27---22	كهرياء تتحول	
31---28	ساكنة أم متحركة	
47---42	بوابة الهواء نعطي ونأخذ	الوحدة السادسة
51---48	نعطي ونأخذ	
57---52	سر الوجود	
63---58	صحتي تتنفس	
69---64	أسمع بها	
73---70	رحلة الصوت	
87---80	تهب وتشتد	الوحدة السابعة

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

93---88	المخروط الملتهب	
101---94	أحس بها	
107---102	عجائب المياه	
113---108	مصدر الحياة	
117--114	معاً لمستقبل مشرق	

أدوات البحث: إعداد استمارة تحليل المحتوى، والمتمثلة بقائمة مهارات التفكير الأساسية بعد وضعها أمام مقياس متدرج من التكرارات والنسب المئوية.

خطوات بناء أداة البحث: تم بناء قائمة مهارات التفكير الأساسية، كان الهدف منها تحديد مهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي.

مصادر اشتقاق القائمة:

-إطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت مهارات التفكير الأساسية.

-الاطلاع على ملف المعايير الوطنية لمنهاج العلوم الصادر عن وزارة التربية السورية عام (2016-2017).

- الاطلاع على محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي.

صدق القائمة:

عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين التخصصيين في المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية، وذلك لإبداء الرأي حول انتماء المؤشرات للمهارة الأساسية ومناسبتها لمستوى التلاميذ والمرحلة العمرية مع إمكانية الإضافة والحذف.

إعداد القائمة بصورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين تضمنت القائمة بصورتها النهائية (5) مهارات أساسية (التذكر، الملاحظة، الوصف، التصنيف، المقارنة) ويندرج ضمنها (32) مؤشراً إجرائياً كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2) قائمة مهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي

المهارة	المؤشرات
التذكر	استدعاء الحقائق عند الحاجة إليها.
	تعداد فوائد شيء أو عملية ما.
	تذكر وظائف الأجهزة والأعضاء.
	تعريف المصطلحات العلمية.
	تسمية الرسوم والاشكال.
	تذكر إجراءات السلامة والأمان لتجنب المخاطر المحتملة.
	تذكر مكونات الأجهزة والأدوات المعروضة.
	رصد الظواهر العلمية المدروسة.
الملاحظة	ملاحظة حجم الأشياء.
	بيان التغيرات والتبدلات على التجارب المعروضة.

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

	التمعن بالأشياء الدقيقة باستخدام أدوات القياس والتقنيات (مجهر).
	تتبع حركة الأشياء وانتقالها أثناء إجراء التجارب والظواهر العلمية.
	التمييز بين الأشياء المدروسة.
	مراقبة مواقع الأشياء وترتيبها.
الوصف	وصف الظواهر الطبيعية.
	شرح أهمية شيء ما.
	توضيح نتائج تجربة أو رحلة علمية.
	وصف شكل وبنية الأجسام والأشياء المعروضة.
	بيان التبدلات والتغيرات التي تحصل أثناء إجراء التجارب.
	تقديم فكرة عن واقع حالة ما.
	التعبير عن خصائص الأشياء شفويّاً أو كتاباً.
المقارنة	تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ظاهرتين من خلال معيار محدد.
	مقارنة نتائج تجربة ما مع الفرضيات.
	إبراز الفروق بين زمريتين من حيث المعار المعطى.
	المقارنة بين عمليات حيوية وفقاً لمعيار محدد.
	الموازنة بين الأجهزة والأدوات من حيث الوظيفة التي تقوم بها.
	المقارنة بين المفاهيم وفقاً لمعيار محدد.
	فرز الأشياء وفقاً لمعيار محدد.
	ترتيب الكائنات الحية في مجموعات وفقاً لخصائص مشتركة.
التصنيف	تنظيم المركبات والرموز وفق المعايير المعطاة

تقسيم المفاهيم وفقاً لمعيار محدد.	
ترميز المجموعات المشتركة في صفات محددة.	

تصميم استمارة تحليل المحتوى على الشكل الآتي:

النسبة المئوية	مج التكرارات	شكل ورود المهارة				رقم الصفحة لوحة التحليل في الكتاب	مؤشرات الأداء	المهارة الرئيسية
		صورة	نشاط	سؤال	عبارة نصية			

صدق أداة التحليل: اعتمد الباحث على صدق قائمة مهارات التفكير الأساسية، لأن القائمة هي ذاتها استخدمها في أداة التحليل بعد وضعها أمام مقياس متدرج من التكرارات والنسب المئوية، مع عرضها على مجموعة من المحكمين التخصصيين في المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية، وذلك لإبداء الرأي حول انتماء المؤشرات للمهارة الأساسية.

تحديد هدف التحليل: يهدف إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تحديد فئات التحليل: تم اعتماد قائمة مهارات التفكير الأساسية والمؤشرات الإجرائية المتدرجة ضمنها كفئات تحليل.

تحديد وحدة التحليل: اعتمد الباحث على الفكرة كوحدة تحليل يستند إليها في رصد تكرار فئات التحليل في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تحديد ضوابط التحليل: تخضع عملية التحليل للضوابط الآتية:

-تحليل المحتوى والأنشطة.

-تحليل الصور والأشكال.

-تحليل ورقة العمل والمشاريع في نهاية كل وحدة.

-استبعاد صفحة المقدمة والفهارس.

ثبات التحليل:

تأكد الباحث من ثبات التحليل باستخدام الثبات عبر الافراد.

الثبات عبر الأفراد:

قام الباحث بتحليل محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي، واستعان الباحث بمحللة اختصاص مناهج وطرائق تدريس لتحليل محتوى الكتاب المذكور بعد أن زودتها بالتعاريف الإجرائية التي اعتمدتها، ثم حساب معامل الثبات بين المحللين.

إن معامل الثبات هولستي يعطى بالصيغة:

$$PA = \frac{2A}{(N1+N2)}$$

حيث يمثل PA النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين.

N1،N2: نتائج المحللين الأول والثاني

والجدول الآتي يظهر نتائج معامل ثبات هولستي:

جدول الثبات عبر الافراد (3)

المجال	الباحث	المحلل الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
التذكر	480	476	476	4	96,56
الملاحظة	292	285	285	7	
الوصف	130	114	114	16	
المقارنة	120	116	116	4	
التصنيف	64	58	58	6	

سلسلة العلوم التربوية		مجلة جامعة حمص	
علي سمير بربوره		المجلد 48 العدد 9 عام 2026	
د. ربا التامر			
37	1049	المجموع	

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات بلغت (96,56) وهي قيمة مرتفعة تجعل الأداة صالحة لتحليل المحتوى المطلوب، وبالتالي يمكن إرجاع نقاط الاختلاف إلى اختلاف خبرات الباحثين في موضوع الدراسة.

إجراءات التحليل:

- 1-الحصول على أحدث طبعة من كتاب العلوم الفصل الأول والثاني للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 2026/2025
- 2-قراءة أولية لمحتوى كتاب العلوم للتعرف على المهارات المتوافرة فيه.
- 3-قيام الباحث بتحليل العينة التي تشمل الفصل الأول والثاني من كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي وفق أداة التحليل التي تم اختبار صدقها وثباتها وفقاً لضوابط التحليل التي تم وضعها.
- 4--حساب التكرارات والنسب المئوية لورود كل مهارة من المهارات لكل فصل بشكل مستقل وفق المعادلة (تكرارات ورود المهارة×100) ÷المجموع الكلي لتكرارات ورود المهارة.
- 5-ومن خلال إطلاع الباحث على البحوث التي تناولت تحليل المحتوى، أعطى وصفاً لمدى توافر مهارات التفكير الأساسية بناءً على مفتاح التصحيح الذي اعتمده من دراسة (عساف،2018):
من (0 إلى -25% ضعيفة)
من (25 % إلى أقل من 50%متوسطة)
من (50 % إلى أقل من 75%كبيرة)
من (75% إلى أقل من 100%كبيرة جداً)
نتائج الدراسة ومناقشتها:

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات التفكير الأساسية الواجب تضمينها في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟

أجيب عن السؤال في إجراءات البحث حيث حدد الباحث قائمة ببعض مهارات التفكير الأساسية والمؤشرات الدالة على كل مهارة.

ثانياً- ما مهارات التفكير الأساسية المتضمنة في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟
حلل الباحث محتوى كتاب العلوم وفق أداة التحليل المعدة لهذا الغرض، وتم حساب تكرارات كل مهارة من خلال حساب تكرارات المؤشرات الدالة عليها، ثم حساب النسبة المئوية لكل مهارة منها بمقارنتها بالمجموع الكلي لمهارات التفكير الأساسية المتضمنة في الكتاب، وسيتم عرض نتائج هذا السؤال في الجدول الآتي:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الأساسية في محتوى وحدات العلوم الفصل الأول

الترتيب	مؤشرات الأداء	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الوحدة الرابعة		النسبة المئوية
		النسبة المئوية	الترتيب	النسبة المئوية	الترتيب	النسبة المئوية	الترتيب	النسبة المئوية	الترتيب	
مهارة التذكر	استدعاء الحقائق عند الحاجة إليها.	19	20,43 %	15	30 %	30	49,18 %	9	20,93 %	43,74 %
	تعداد فوائد شيء أو عملية ما.	4	4,30 %	4	8 %	1	1,63 %	9	20,93 %	
	تذكر وظائف الأجهزة والأعضاء	21	22,85 %	5	10 %	0	0 %	0	0 %	

	18.60 %	8	14.75 %	9	16%	8	12.90 %	12	تعريف المصطلحات العلمية.
	9.30%	4	34.42 %	21	10%	5	7.52%	7	تسميت الرسوم والاشكال.
	16.27 %	7	0%	0	18%	9	20.43 %	19	تعداد إجراءات السلامة والأمان لتجنب المخاطر.
	13.95 %	6	0%	0	8%	4	11.82 %	11	تذكر مكونات الأجهزة والأدوات المعروضة.
	42.15 %	43	53.46 %	61	43.47 %	50	57.05 %	93	المجموع
%26.63	56.66 %	17	1.75%	1	0%	0	5.55%	2	رصد الظواهر العلمية المدرسة.
	0%	0	0%	0	0%	0	8.33%	3	ملاحظة حجم الأشياء.
	3.33%	1	38.59 %	22	45.83 %	11	0%	0	بيان التغيرات والتبدلات على التجارب المعروضة.

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

	26.66 %	8	59.64 %	34	29.16 %	7	41.66	15	التمييز بين الأشياء المدروسة.	
	6.66%	2	0%	0	8.33%	2	22.22 %	8	التمعن بالأشياء الدقيقة باستخدام أدوات القياس.	
	0%	0	0%	0	4.16%	1	11.11 %	4	تتبع حركة الأشياء وانتقالها أثناء إجراء التجارب والظواهر العلمية.	
	6.66%	2	0%	0	12.5%	3	11.11 %	4	ملاحظة مواقع الأشياء وترتيبها.	
	29.41 %	30	33.13 %	57	20.86 %	24	22.08 %	36	المجموع	
9.05%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	وصف الظواهر الطبيعية.	مهارات الوصف
	10%	1	0%	0	11.76 %	2	7.69%	1	شرح أهمية شيء ما.	
	0%	0	30%	3	58.82 %	10	38.46 %	5	توضيح نتائج تجربة	

	أو رحلة علمية.	4	30.76 %	3	17.64 %	6	60 %	5	50 %
	وصف شكل وبنية الاجسام والاشياء المعروضة .	2	15.38 %	2	11.76 %	0	0 %	0	0 %
	وصف التبدلات والتغيرات التي تحصل أثناء إجراء التجارب.	1	7.69 %	0	0 %	1	10 %	4	40 %
	تقديم فكرة عن واقع حالة ما.	13	7.97 %	17	14.78 %	10	5.81 %	10	9.80
%12.31	المجموع	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ظاهرتين من خلال معيار محدد.	2	13.33 %	4	26.66 %	10	30.30 %	0	0 %
	مقارنة نتائج تجربة مع الفرضيات.								

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

	إبراز الفروق بين زمرتين من حيث المعيار المعطى.	2	13,33 %	0	%0	20	60,60 %	3	%30
	المقارنة بين عمليات حيوية وفقاً لمعيار محدد.	2	13,33 %	0	%0	0	%0	0	%0
	الموازنة بين الأجهزة والأدوات من حيث الوظيفة التي تقوم بها.	2	13,33 %	0	%0	0	%0	0	%0
	المقارنة بين المفاهيم وفقاً لمعيار محدد.	7	46,66 %	11	73,33 %	3	%9,09	2	%40
	المجموع	15	%9,20	15	13,04 %	33	19,18 %	5	%4,90
%7,24	فرز الأشياء وفقاً لمعيار محدد	4	57,14 %	6	66,66 %	1	%9,09	3	21,42 %
	ترتيب الكائنات	0	%0	0	%0	7	63,63 %	10	71,42 %

	الحية في مجموعات وفقاً لخصائص مشتركة.	0	%0	0	%0	0	%0	0	0
	تنظيم المركبات والرموز وفقاً لمعيار محدد.	0	%0	0	%0	0	%0	0	0
	تقسيم المفاهيم وفقاً لمعيار محدد.	2	28,57 %	3	33,33 %	0	%0	0	0
	ترميز المجموعات المشتركة في صفات محددة	1	14,28 %	0	%0	3	27,27 %	1	7,14 %
	المجموع	7	4,29	9	7,82	11	3,39 %	14	13,72 %
41									

جدول (5) تكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الأساسية في محتوى وحدات العلوم الفصل الثاني

النسبة المئوية	الوحدة السابعة		الوحدة السادسة		الوحدة الخامسة		مؤشرات الأداء	3.3
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

%43.63	%35.89	28	%22.05	15	41.37 %	36	تذكر الحقائق عند الحاجة إليها.	مهاره التفكير
	%30.76	24	%5.88	4	2.29 %	2	تذكر فوائد شيء أو عملية ما.	
	%5.12	4	%20.58	14	11.47 %	10	تذكر وظائف الأجهزة والأعضاء	
	%12.82	10	%16.17	11	17.24 %	15	تذكر تعاريف المصطلحات العلمية.	
	%5.12	4	%17.64	12	12.64 %	11	تذكر أسماء الرسوم والاشكال.	
	%8.97	7	%11.76	8	9.19 %	8	تذكر إجراءات السلامة والأمان لتجنب المخاطر.	
	%1.28	1	%5.88	4	5.74 %	5	تذكر مكونات شيء ما.	
233	36.96 %	78	%46.25	68	%50	87	المجموع	
%27.15	50.81 %	31	%2.43	1	%0	.	ملاحظة الظواهر العلمية المدروسة.	مهاره الملاحظة
	%0	0	%4.87	2	%0	0	ملاحظة حجم الأشياء.	
	%8.19	5	%7.31	3	44.18 %	19	ملاحظة التغيرات والتبدلات على التجارب المعروضة.	

		7	41.46%	17	27.90%	12	ملاحظة الفروق بين الأشياء المدروسة.
	11.47%	0	14.63%	6	0%	0	ملاحظة الأشياء الدقيقة باستخدام أدوات القياس.
	29.50%	18	14.63%	6	27.90%	12	ملاحظة حركة الأشياء وانتقالها أثناء إجراء التجارب والظواهر العلمية.
	0%	0	14.63%	6	0%	0	ملاحظة مواقع الأشياء وترتيبها.
	145	61	27.89%	41	23.03%	43	المجموع
14.98%	24.39%	10	0%	.	0%	.	وصف الظواهر الطبيعية.
	26.82%	11	17.64%	3	9.09%	2	وصف أهمية شيء ما.
	9.75%	4	23.52%	4	54.54%	12	وصف نتائج تجربة أو رحلة علمية.
	12.19%	5	35.29%	6	4.54%	1	وصف شكل وبنية الاجسام والاشياء المعروضة .
	18.03%	7	11.76%	2	22.72%	5	وصف التبدلات والتغيرات التي تحصل أثناء إجراء التجارب.
	9.75%	4	11.76%	2	9.09%	2	وصف واقع حالة أو ظاهرة ما.

"مستوى تضمين مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

80	19,43 %	41	%9,77	17	15,70 %	22	المجموع	
%8,98	10,52 %	2	%11,76	2	%0	0	مقارنة ظاهرتين من خلال معيار محدد.	مهارة المقارنة
	42,10 %	8	%0	0	%0	0	مقارنة نتائج تجربة مع الفرضيات.	
	%0	0	%5,88	1	8,33 %	1	مقارنة بين زمريتين من حيث المعيار المعطى.	
	%0	0	%47,05	8	%0	0	المقارنة بين عمليات حيوية وفقاً لمعيار محدد.	
	21,05 %	4	%17,64	3	33,33 %	4	المقارنة بين الأجهزة والأدوات من حيث الوظيفة التي تقوم بها.	
	26,31 %	5	%17,64	3	37,5 %	6	المقارنة بين المفاهيم وفقاً لمعيار محدد.	
48	%9,04	19	%11,56	17	9,19 %	11	المجموع	
%4,49	83,33 %	12	%25	1	%75	6	تصنيف الأشياء وفقاً لمعيار محدد.	مهارة التصنيف
	%0	0	%50	2	%0	0	تصنيف الكائنات الحية في مجموعات وفقاً لخصائص مشتركة.	
	%0	0	%0	0	%0	0	تصنيف المركبات والرموز وفقاً لمعيار محدد.	

سلسلة العلوم التربوية علي سمير بربوره د. ربا التامر				مجلة جامعة حمص المجلد 48 العدد 9 عام 2026			
	16.66 %	1	50%	1	12.5 %	1	تصنيف المفاهيم وفقاً لمعيار محدد.
	0%	0	0%	0	12.5 %	1	ترميز المجموعات المشتركة في صفات محددة
24	5.68%	12	2.29%	4	4.02 %	6	المجموع

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضح من الجدول (4) و(5) أن محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي قد تضمن مهارات التفكير الأساسية الخمسة بنسب مختلفة لكل مهارة تراوحت بين المتوسط والضعيف حيث جاءت مهارة التذكر في الترتيب الأول في الفصلين من الكتاب وبنسبة مئوية (44,74%) بالفصل الأول وبنسبة (43,63%) بالفصل الثاني، وجاءت مهارة الملاحظة في الترتيب الثاني أيضاً بالفصلين وبنسبة مئوية (26,63%) في الفصل الأول و (27,15%) في الفصل الثاني، وجاءت مهارة الوصف في الترتيب الرابع في الفصل الأول وبنسبة مئوية (9,05%)، وارتفعت بالفصل الثاني بنسبة مئوية (14,98%) ، وايضاً جاءت مهارة المقارنة في الترتيب الثالث وبنسبة مئوية (12,31%) بالفصل الأول وانخفضت في الفصل الثاني بنسبة مئوية (8,98%) بينما احتلت المرتبة الأخيرة مهارة التصنيف حيث جاءت بنسبة مئوية (7,24%) في الفصل الأول وانخفضت في الفصل الثاني بنسبة مئوية (4,49%) .

احتلت مهارة التذكر المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (44,74%) الفصل الأول وبنسبة (43,63%) في الفصل الثاني وهذا ما يتفق مع دراسة دالاتي (2023) ودراسة العدوي(2022) في أخذ مهارة التذكر المرتبة الأولى بين المهارات ويعزو الباحث هذه النتيجة لأهمية هذه المهارة حيث تعد من أبسط مهارات التفكير وهي بمثابة مدخل لباقي المهارات حيث أن إتقانها شيء ضروري ومهم لتعلم باقي المهارات ذات المستوى الأعلى، بالرغم من محاولة واضعي المناهج تقليل الاعتماد على الحفظ وإتاحة المجال للمهارات الأخرى بقيت في المرتبة الأولى مما يشير إلى اهتمامهم بالخصائص النمائية المرتبطة بالمرحلة الدراسية وحرصهم على اكتساب التلاميذ هذه المهارات بالتدرج من البسيط إلى المعقد.

وجاءت مهارة الملاحظة في المرتبة الثانية بعد مهارة التذكر بنسبة مئوية (26,63%) في الفصل الأول وبنسبة مئوية (27,15%) في الفصل الثاني مع تقارب واضح في النسب وهذا يتفق مع دراسة دالاتي (2023) ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون نتيجة اهتمام واضعي المناهج بإكساب التلميذ المعارف والخبرات من خلال استخدام أكثر من حاسة، لتبقى راسخة أكثر في ذهن التلميذ، إضافة إلى أن طبيعة دروس العلوم ومحتواها العلمي تتطلب توظيف حاسة أو أكثر لملاحظة التغيرات والتبدلات على التجارب والظواهر العلمية.

وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة الوصف بنسبة (9,5%) في الفصل الأول مع ارتفاع واضح لها في الفصل الثاني بنسبة (14,98%) مما يدل على زيادة الاهتمام في قدرة التلميذ على التعبير والوصف ويعزو الباحث هذه النتيجة لأهمية هذه المهارة في مساعدة التلميذ على وصف ما يحدث من ظواهر في البيئة المحيطة به، وعد بمثابة امتداد لمهارة الملاحظة حيث أنها تستند بشكل أساسي على مهارة الملاحظة السابقة لها، إذ لا بد من ملاحظة الأشياء والظواهر أولاً ثم وصفها والتعبير عنها باستخدام الألفاظ المناسبة والدقيقة.

في حين حصلت مهارة المقارنة والتصنيف حصلت على نسب متدنية في الفصلين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (ابيش، 2021) و (KOSTR، 2016) يعزو الباحث هذا إلى نتيجة إغفال واضعي المناهج لأهمية هذه المهارات في إثارة تفكير التلاميذ وتركيز اهتمامهم على تمكين التلاميذ من اكتساب المعرفة الأساسية من خلال الحفظ والاسترجاع، أي أنهم أولو أهمية لهذه المهارات على حساب المهارات الأخرى مما أشار إلى ضعف في تضمينها وهذه النتائج تشير إلى تركيز محتوى الكتاب على نقل المعرفة أكثر من بنائها حيث التركيز على المهارات الدنيا وضعف واضح في مهارات التفكير العليا.

بناءً على نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- ضرورة التركيز على مهارات التفكير التي تواجد بعضها بنسب مختلفة.

- تضمين كتب العلوم بالأنشطة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير للتلاميذ.

-تضمن جميع مهارات التفكير الأساسية الواردة في المعايير الوطنية في محتوى كتاب العلوم ومراعات التوزع النسبي لها والاستفادة من القائمة المعدة في البحث الحالي.

-إجراء دراسات أخرى متعلقة بمهارات التفكير الأساسية في مواد دراسية وصفوف أخرى.

-إجراء دراسات حول مستوى اكتساب تلاميذ الصف الخامس الأساسي لمهارات التفكير الأساسية المتضمنة في كتاب العلوم.

المراجع العربية:

ايش، عهد. (2021). درجة توفر عمليات العلم الأساسية في محتوى مقرر الفيزياء والكيمياء للصف السابع الأساسي. مجلة جامعة حمص، 44 (28)، 11-52.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2017). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (ط.1). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان فتحي عبد الرحمن. (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. (ط.2). الاردن: دار الكتاب الجامعي.

حسين، ثائر. (2009). الشامل في مهارات التفكير. (ط.2). عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع.

دالاتي، حسناء. (2023). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات التفكير الأساسية. مجلة جامعة حمص 45 (37)، 115-148.

زيتون، حسن. (2016). تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (2008). مدى اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي، مجلة دراسات العلوم التربوي 35 (2).

زيتون، عايش. (2015). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.

السامرائي، نبيهة صالح. (2013). طرق تدريس العلوم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- السورور، نادية هایل. (2003). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. (ط.4). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودة احمد. (2006). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. الأردن: دار الشروق.
- سولسو، روبرت. (1996). *علم النفس المعرفي*. (محمد نجيب الصبوة، الكويت؛ ط.2). الكويت: دار الفكر الحديث.
- الطيبي، محمد حمد. (2004). *البنية المعرفية لاكتساب المهارات تعلمها وتعليمها*. الأردن: دار الشروق.
- عاشور، راتب. (2006). *منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي 1990-2000* مجلة العلوم التربوية للجامعة الأردنية، (33) 241.1-211.
- عبد السلام، محمد. (2020). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. مكتبة نور الإلكترونية تم الاسترجاع بتاريخ 12/4/2025 الساعة 8: <http://www.noor-book.com>
- العتوم، عدنان يوسف. (2014). *تنمية مهارات التفكير*. (ط.5). عمان: دار المسيرة.
- العدوي، غسان. (2022). *تقييم مهارات التفكير الأساسية*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 38(2)، 190-219. <https://journal.damascusuniversity.edu>
- العدوي، غسان. (2023). *درجة توفر مهارات التواصل غير اللفظي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(2)، 112-129
- ISSN:129
- العنزي، ناقل. (2015). *مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة* {رسالة ماجستير غير منشورة}. جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

- الغامدي، ماجد. (2012). *تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة/ رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- غباري، ثائر احمد وشعييرة، خالد محمد. (2014). *اساسيات في التفكير*. الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الحوال، محمد خير. وسليمان، جمال. (2013). *طرائق التدريس العامة*. (ط.1). دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
- القاسم، وحيد بن قاسم وآخرون (2007). *دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير*. (ط.1). المملكة العربية السعودية.
- قطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر.
- مارزانو، روبرت، وآخرون. (2004) *أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس*. (يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، ترجمة، ط.2) إصدار جمعية الإشراف وتطوير المناهج.
- مصطفى، فهم. (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام*. (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2004). *التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب*. بيروت.
- وزارة التربية السورية. (2019، أيلول 19). *مؤتمر التطوير التربوي*. سورية.

المراجع الأجنبية:

Deud, N, & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer aided extended classes. *British journal of educationl technology*, 33, (33)487-477.

.Gerald,S(2015)Assessing Business Student ThinkingSkills. Journal of by the science education programme,the Global network of science academies, Retrieved from.www.interacdmies.net.

Harlen, W. (2015). Working with Big Ideas of Science Education, Published management education, 33,(38).

Koster,H.(2015).investigating the Science Process Skills popular Science Activity Books in turkey. journal of research in Science teaching.4(34),213–233.

.Lindon,J (2005)understanding child development Linking theory and practice,London Hodder Arnold.

Mccarthy,T,S.(2009) ,Developing Students Thinking Throught Teaching Psychology: An Interview with Claudio,Hutez Teaching Psycholog,Vol

درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية

إعداد

الدكتورة: نورا حسن محمود

مدرسة - كلية التربية - قسم المناهج وطرائق التدريس
جامعة اللاذقية

الدكتورة: عبير يوسف قره علي

مدرسة - كلية التربية - قسم المناهج وطرائق التدريس
جامعة اللاذقية

الملخص

سعى البحث إلى تعرف درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي، والصعوبات التي تحد من توظيفها، وكذلك مقترحات لرفع مستوى توظيفها في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية، واستخدم المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف البحث صُممت استبانة تكوّنت من (44) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد. وطبقت على عيّنة مؤلفة (106) عضو هيئة تعليمية.

بينت نتائج البحث أنّ درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية جاءت متوسطة، وجاء بُعد واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في الجامعة في المرتبة الأولى، ثم

جاء بُعد واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة في المرتبة الثانية، تبعه بُعد واقع البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة في المرتبة الثانية، ثم واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في الجامعة بالمرتبة الأخيرة. وإنَّ أهم الصعوبات التي تحدُّ من توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية هي: نقص الأجهزة الحديثة اللازمة لدعم استخدام أدوات التخطيط الاستراتيجي، والبطء في شبكة الإنترنت؛ ومن أهم مقترحات أعضاء الهيئة التعليمية لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي هي: مساهمة عضو هيئة التدريس في العمليات الاستراتيجية الرقمية بنظام الحوافز والترقيات، ودعم ثقافة الابتكار الرقمي في الكليات الجامعية.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية، التخطيط الاستراتيجي، أعضاء الهيئة التعليمية.

The Degree of Employing Digital Technology in Improving Strategic Planning from the point of View Teaching Staff A Field Research at Latakia University

Abstract

The research aimed to identify the degree to which digital technology is employed in improving strategic planning, the difficulties that limit its employment, and the proposals for enhancing its use in improving strategic planning from the point of View Teaching Staff at Latakia University. The descriptive approach was adopted. To achieve the objectives of the research, a questionnaire consisting of (44) items was designed and distributed across four dimensions. It was administered to a sample of (106) Teaching Staff.

The results of the research indicated that the degree of employing digital technology in improving strategic planning from the point of View Teaching Staff at Latakia University was moderate. The dimension related to the reality of employing digital technology supporting strategic planning associated with

university administration ranked first, followed by the dimension related to Teaching Staff' use of digital technology supporting strategic planning, which ranked second. This was followed by the dimension related to the reality of the digital infrastructure supporting strategic planning at the university, while the dimension related to the employment of digital technology supporting strategic planning associated with students ranked last. The most significant difficulties limiting the employment of digital technology in improving strategic planning from the point of View Teaching Staff included the lack of modern devices necessary to support the use of strategic planning tools, slow internet connectivity. Among the most important proposals put forward by Teaching Staff to enhance the employment of digital technology in improving strategic planning were incentivizing faculty participation in digital strategic processes through rewards and promotion systems, supporting a culture of digital innovation in university colleges.

Keywords: Digital technology, strategic planning, Teaching Staff.

مقدمة البحث:

شهد العالم في السنوات الاخيرة تطورات تكنولوجية وتقنية متلاحقة وسريعة، إذ عُرف العصر الحالي بعصر الانفجار المعلوماتي، الأمر الذي يحتم على القائمين على المؤسسات التعليمية، التعايش مع كل هذه المتغيرات العالمية ومجاراتها، لمواكبة تلك التغيرات والتطورات والاستفادة منها في تطوير التعليم لا سيما التعليم الجامعي.

إن المؤسسات التعليمية لا تعيش منفردة عن تلك المتغيرات العالمية، خاصة الجامعات، إذ يرتبط مستقبلها بالتطورات السريعة في مجال المعرفة والتكنولوجيا، وما يصحبها من تدفق لامحدود للرؤى والتوجهات والأهداف والأفكار والأيدولوجيات، فواقع وطبيعة التحديات التي تواجه الجامعات فرضت الكثير من التغيرات المهمة في نظم التعليم الجامعي، فأى تطوير مرهون بقدرة الجامعة على إدراك

أهمية التغيير ومراقبة آثاره طويلة وقصيرة المدى. وهذا يتطلب الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي بصفته يركز على البنية التحتية التكنولوجية، وعلى تطوير المهارات، وإعادة هيكلة الإدارات، ودمج البيانات لتحسين صنع القرار، فالتخطيط الاستراتيجي يضمن أن تكون التكنولوجيا الرقمية موجهة نحو تحقيق أهداف الجامعة، وتحسين العمليات الإدارية والتعليمية، ويقلل التكاليف الهدر، أي أن التخطيط الاستراتيجي هو بوصلة الجامعة للتحويل نحو التكنولوجيا الرقمية، إذ يضمن أن تكون التغيرات ليست مجرد تبني للتكنولوجيا، بل تغيرات تخدم رسالة الجامعة وتطلعاتها المستقبلية.

أصبح تطوير الجامعات في ظل التحديات المتجددة والتطورات المتسارعة على الصعيد العلمي والتكنولوجي مطلباً ملحاً لتحقيق الجامعة لأهدافها، كما أن تعدد مهام إدارة الموارد البشرية من إعداد إجراءات تحليل العمل والتنسيق مع الوحدات الأخرى في إطار جمع المعلومات المؤسسية التي تخدم العاملين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالإضافة إلى تصميم الوظائف وتحليلها، والتخطيط للموارد البشرية وتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم ومساعدة مديري الوحدات ورؤساء الأقسام على إنجاز مهامهم، وتقييم أداء العاملين باستمرار وفق المعايير المتفق عليها وغيره من الوظائف تزيد من الحاجة إلى تحسين الموارد البشرية وتطويرها في الجامعات ومحاولة إيجاد طرق تسهم في رفع كفاءة العمل وتحسين الخدمات (الشايح والمطيري، 2025). فإدخال التكنولوجيا الرقمية وثورة الاتصالات والمعلومات شكل نقلة نوعية في الجامعات، إذ أظهرت تطبيقاتها المختلفة أنماطاً جديدة في القيادة تستند إلى المرونة وسرعة الاستجابة، بما يعزز فاعلية العمل المؤسسي من خلال التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم، مستفيدة من سرعة الأداء ودقة الإنجاز وكفاءة الأمن المعلوماتي (Ellis, 2021).

إن التخطيط الاستراتيجي لم يعد مجرد عملية إدارية تقليدية، بل تحول إلى منهج شامل يهدف إلى تحديد رؤية المؤسسة، ورسالتها وأهدافها طويلة الأجل، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية. ويرى ساتر وكان (Sattar and Khan, 2021) أن التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات غير الربحية، مثل الجامعات، يمثل ضرورة حيوية لضمان الاستدامة وتحقيق التميز في بيئة تنافسية متزايدة، فالتخطيط الاستراتيجي في الجامعات يمثل عملية معقدة تتجاوز صياغة الأهداف، لتشمل بناء ثقافة تنظيمية تدعم التغيير والتحسين المستمر. إذ يحدد التخطيط الاستراتيجي البرامج التي ستنبأها الجامعة، والموارد التي سيتم تخصيصها، وذلك بهدف توسيع آفاق المستقبل وتقليل المخاطر المحتملة فهو أداة إدارية تُستخدم لإدارة الظروف الحالية من خلال إجراء توقعات مستقبلية، بحيث تُستخدم الخطط الاستراتيجية كإرشادات توجه الجامعات انطلاقاً من وضعها الراهن (Priyambodo and)

(Hasanah, 2021). فهو "عملية رسم الأهداف التي يراد التوصل إليها خلال فترة زمنية معينة، ومن ثم حشد الإمكانيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وفق أساليب تختصر التكلفة، وتعظم النتائج" (شحاته وآخرون، 2024، 136). ويشير التخطيط الاستراتيجي إلى ممارسات تنظيمية منهجية طويلة المدى تُحفز الإبداع وتُعزز القدرة على مواجهة التغيرات والتحديات (Bantilan, 2023)، وذلك باعتباره نظام متكامل يتضمن تحديد الرسالة والأهداف والآليات اللازمة والجهود الموجهة والموارد المناسبة، وتحديد مجالات التنافسية (ذيب، 2020).

وتسهم التكنولوجيا الرقمية في رفع مستوى فعالية التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي، وقد أدركت العديد من أنظمة التعليم الجامعي في العالم أهمية توظيف هذه التكنولوجيا في تحسين التخطيط الاستراتيجي. ونتيجة لذلك الاهتمام، نجحت في تحسين عمليات ومراحل وخطوات التخطيط الاستراتيجي لها ولمؤسساتها الجامعية المختلفة، وحققت الجودة والتميز في مخرجاتها التعليمية. وركز Yousef & Al-Thani (2021) على أهمية إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط لتعزيز شعورهم بالملكية والمسؤولية تجاه أهداف الجودة.

وانطلاقاً من أهمية الدور الذي تؤديه التكنولوجيا الرقمية والتحول الرقمية في رفع مستوى التخطيط الاستراتيجي، فقد جاء هذا البحث لتعرف درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية.

مشكلة البحث:

أدى التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور طرائق وأساليب متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة، وتعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية لتحقيق التعلم المطلوب بشكل أفضل، وقد انعكس هذا التطور التكنولوجي على منظومة التعليم، مما حث التربويين على البحث عن أساليب وتقنيات حديثة لمواكبة التحديات التي تواجه العملية التعليمية. ويرى أحمد (2021) أن هناك توجه عالمي لتحول المنظمات الإدارية كالجامة، وغيرها إلى منظمات ذكية رقمية تعتمد التكنولوجيا في أداء مهامها ووظائفها، وأنشطتها المختلفة، بما يحقق لها التقدم والميزة التنافسية. وأشار تقرير التخطيط الاستراتيجي في منظومة الأمم المتحدة بأن التكنولوجيا في الوقت الآني، تعد وسيلة تستخدم لتحديد الاحتياجات التي تنشأ في أثناء تنفير الخطط الاستراتيجية المرنة بالمنظمة لتمكينها من التكيف مع عوامل البيئة الخارجية (Inomata, 2012). كما أكد مؤتمر الإدارة الرقمية

كمدخل لتطوير التخطيط الاستراتيجي (2025) المنعقد في برلين أن الإدارة الرقمية تمثل ركيزة أساسية لتحقيق تخطيط استراتيجي فعال في الجامعات، من خلال دمج التكنولوجيا لتحسين اتخاذ القرارات، وتحليل البيانات، وتكامل الجودة الشاملة، وقد أوصى بتعزيز استخدام التكنولوجيا لمواجهة التحديات الرقمية. وكذلك دراسة (Sun, and Yoon, 2025) التي أكدت على تأثير التكنولوجيا والتحول الرقمي كعامل في دعم الأداء والتخطيط المؤسسي في الجامعات.

يمثل التخطيط الاستراتيجي مدخل مهم يعزز نجاح الجامعة في تحقيق الأهداف التعليمية، وتحقيق نواتج تعليمية ذات جودة عالية، وذلك بما يوفره من عمليات مستقبلية موجهة وطويلة المدى؛ لتحقيق رسالتها وأهدافها، ويجعل إدارة الجامعة في موقف نشط ومتميز يتلاءم مع متغيرات البيئة بشكل مستمر، لذلك يتوجب على الجامعة أن توظف التكنولوجيا الرقمية بحيث تزيد من فاعلية التخطيط الاستراتيجي. وأصبحت التكنولوجيا الرقمية من أهم العوامل التي تؤثر في فاعلية التخطيط الاستراتيجي داخل المؤسسات المعاصرة، لا سيما في الجامعات، إذ أصبحت تعتمد على المستحدثات التكنولوجية الرقمية لتبادل المعلومات، ودعم اتخاذ القرار، وتعزيز مشاركة الطلاب في العمليات التخطيطية. وأكد مؤتمر (Center for Digital Education, 2025) المنعقد في بوستن أن القصور في القدرة على دمج المهارات الرقمية المتقدمة في الخطط الإستراتيجية يؤدي إلى فجوة بين ما توفره التكنولوجيا وبين ما تحتاجه المؤسسات فعلاً لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، وأشارت دراسة سليم (2024) إلى أن توظيف التكنولوجيا الرقمية في عمليات التخطيط الاستراتيجي داخل جامعات ما زال جزئياً وغير كافٍ رغم الجهود المبذولة لتحسين جودة التعليم والإدارة.

ومن خلال دراسة أجرتها الباحثة على عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية بلغ عددها (11) عضو هيئة تعليمية، لاستطلاع آرائهم حول واقع تطبيق التكنولوجيا الرقمية في الجامعة ودورها في تحسين التخطيط الاستراتيجي، وقد بينت نتائج إجابات أفراد العينة وجود بعض المشكلات في الجامعة، منها: ضعف شبكة الإنترنت، وقلة الأجهزة التكنولوجية الحديثة، والقصور في الإمكانيات المادية والبشرية، ونقص المهارات الرقمية، ووجود فجوة بين الإمكانيات النظرية للتكنولوجيا وتطبيقها الفعلي في العملية التخطيطية، وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في الجامعة بما يدعم التخطيط الاستراتيجي. وبناءً على المؤتمرات والدراسات السابقة ونتائج العينة الاستطلاعية، فقد جاء هذا البحث الذي تمثلت مشكلة البحث في معرفة درجة توظيف التخطيط الاستراتيجي في تحسين التخطيط الاستراتيجي. وقد تحدّدت بالسؤال الآتي:

ما درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟

أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟ ويتفرع عنه:

1. ما واقع البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟

2. ما واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟

3. ما واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية من وجهة نظرهم في جامعة اللاذقية؟

4. ما واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحد من توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟

السؤال الثالث: ما مقترحات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية لرفع مستوى توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي؟

أهمية البحث:

- أهمية مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة ومحاولة الاستفادة منها في تطوير مؤسسات التعليم العالي، وخاصة الجامعات.
- يمكن أن يستفيد من هذا البحث واضعو السياسات ومتخذو القرارات في الجامعة من التكنولوجيا الرقمية وتوظيفها بفاعلية في مراحل التخطيط الاستراتيجي، لمواجهة المشكلات التي تعيق تنفيذ العمليات التخطيطية بالشكل المطلوب، وتطوير أساليبه لمواجهة متغيرات ومتطلبات المستقبل.
- تقديم حلول عملية لتوظيف التكنولوجيا في تعزيز كفاءة وفعالية التخطيط الاستراتيجي.
- تمكين الإدارة الجامعية من وضع رؤى وخطط استراتيجية متكاملة تعتمد على الأدوات التقنية الحديثة.

- مساعدة الجامعة على مواكبة التطورات التكنولوجية لتحسين الأداء الإداري والتعليمي، مما ينعكس إيجابياً على جودة مخرجات العملية التعليمية.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تعرف درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي، والصعوبات التي تحد من توظيفها، وكذلك مقترحات لرفع مستوى توظيفها في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على بعض الكليات العلمية وهي (الهندسة المعمارية، المعلوماتية، الهندسة المدنية)، والأدبية، وهي (الآداب والعلوم الإنسانية، التربية، الحقوق) في جامعة اللاذقية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام 2025/2026.
- **الحدود البشرية:** عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات العلمية والأدبية في جامعة اللاذقية.
- **الحدود الموضوعية:** تمثلت في درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي، والصعوبات التي تواجهها، ومقترحات لرفع مستوى توظيفها في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية.

منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي: وهو "المنهج الذي يهتم بوصف الظواهر المعطاة من خلال فهم ثوابتها، واستكشاف عناصرها، ويرتكز في مجال التربية والتعليم على الملاحظة العفوية والمنظمة، وتحديد الفرضيات، والبرهنة عليها، استقراءً واستنباطاً، بتمثيل التحليلين الكمي والكيفي، ومن ثم تحويل الفرضية إلى إشكاليات وأسئلة بحثية جوهرية، مع التأشير على محددات البحث، واختيار العينة الممثلة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بظاهرة معينة، وتحليلها واستخلاص النتائج مع تقديم المقترحات" (حمداوي، 2020، 17).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **التكنولوجيا الرقمية:** هي "الأدوات والأنظمة التي تعتمد على الحوسبة والاتصال الشبكي لتسهيل العمليات الإدارية والتعليمية، تشمل البرمجيات، الأجهزة الذكية، ومنصات التعلم التي تدعم جمع وتحليل البيانات وتحسين اتخاذ القرارات" (Peng, et., al., 2024, 5919). وتُعرف إجرائياً بدرجة استخدام البنية التحتية الرقمية والأدوات الرقمية وتطبيقاتها في الأبعاد الإدارية والأكاديمية والطلابية، بما يسهم في دعم وتحسين عملية التخطيط الاستراتيجي في جامعة اللاذقية، وتقاس من خلال الدرجة

الكلية التي تحصل بالدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض، والتي تشمل الأبعاد الآتية: (البنية التحتية الرقمية، واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية في الإدارة، واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية لدى أعضاء الهيئة التعليمية، واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية لدى الطلاب).

■ **التخطيط الاستراتيجي:** هو "عملية اتخاذ القرارات والإجراءات العلمية لتحديد اتجاه المستقبل وتحقيق أهدافه المنشودة من خلال تحديد ووضع السياسات المرغوب تحقيقها في المستقبل" (مزهر، 2017، 344 - 346). ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من العمليات المتتابعة انطلاقاً من التحليل الاستراتيجي، وتحديد الرسالة والرؤية وصياغة الاستراتيجية والأهداف، ثم تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وصولاً إلى تقييمها في فترة زمنية محددة من أجل اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير العملية التعليمية بمنظومة التعليم.

■ **أعضاء الهيئة التعليمية:** هم أعضاء الهيئة التدريسية والفنية الذين يقومون بتدريس المقررات النظرية وحلقات البحوث والمواد العملية في الجامعات السورية الحكومية المرجع (وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية، 2006، 1). وفي هذا البحث فإن أعضاء الهيئة التعليمية هم أعضاء الهيئة التدريسية وأعضاء الهيئة الفنية القائمين على رأس عملهم في جامعة اللاذقية.

الدراسات السابقة:

• **دراسة صياح (2023)، في مصر، بعنوان: التحول الرقمي كمتغير في تفعيل التخطيط الاستراتيجي بإدارات رعاية الشباب الجامعي.** هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين التحول الرقمي والتخطيط الاستراتيجي في إدارات رعاية الشباب الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على المسح الاجتماعي الشامل، واستبياناً اجتماعياً، وشملت العينة كافة المسؤولين في إدارات رعاية الشباب بجامعات (القاهرة، عين شمس، حلوان)، واستخدمت استبانة عن مستوى التحول الرقمي ومستوى التخطيط الاستراتيجي، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى التحول الرقمي ومستوى التخطيط الاستراتيجي في إدارة الشباب مرتفعان، وتوجد علاقة ارتباط دلالة إحصائية بين التحول الرقمي وتفعيل التخطيط الاستراتيجي، في حين كان الصعوبات التي تعوق تطبيق التحول الرقمي لتفعيل التخطيط الاستراتيجي بإدارات رعاية الشباب الجامعي مرتفعة هي أيضاً.

- **دراسة حمودة (2024)، في ليبيا، بعنوان: التحول الرقمي والتخطيط الاستراتيجي وأثرهما في تقنية الميتافيرس لتعزيز ريادة الأعمال دراسة عن شركات التكنولوجيا بمدينة مصراتة.** هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التحول الرقمي والتخطيط الإستراتيجي في ظل تقنية الميتافيرس لتعزيز ريادة الأعمال، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة الدراسة على عينة بلغت (138) فرداً، من الإداريين بشركات التكنولوجيا بمدينة مصراتة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن تدرك الشركات أهمية التحول الرقمي والتخطيط الإستراتيجي لتعزيز ريادة الأعمال في ظل تقنية الميتافيرس، كما أنها تحتاج إلى تحسين مستوى النضج التكنولوجي لديها والتدريب على تقنية الميتافيرس، إضافة إلى التأثير المباشر والتأثير غير المباشر للتحول الرقمي في ريادة الأعمال، من خلال التخطيط الاستراتيجي وتقنية الميتافيرس.
- **دراسة سليم (2024) في مصر، بعنوان: توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي المصري: سيناريوهات مقترحة.** هدفت الدراسة إلى تعرّف كيفية توظيف التكنولوجيا الرقمية لتحسين التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، من خلال تحليل تجارب جامعات متقدمة كالجامعات الأمريكية والكندية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم الاعتماد كان على تحليل وثائق مؤسسية، ومقارنة الممارسات، ودراسة الحالات. وبينت النتائج أن الجامعات المصرية بذلت جهوداً متنوعة في مجال توظيف التكنولوجيا الرقمية في قطاع التعليم الجامعي، إلا أن توظيفها في تحسين عمليات التخطيط الاستراتيجي بشكل محدود وغير كافٍ سواء على المستوى الوطني أو المستوى المؤسسي والأساسي، وهناك عوامل داخلية مثل (مثل الموارد، القدرات البشرية، الثقافة المؤسسية)، وخارجية مثل (السياسات التعليمية، والبنية التحتية العامة، والمعايير التنظيمية) تؤثر على توظيفها، وتوصلت الدراسة لسيناريوهات مستقبلية لتحسين التخطيط الاستراتيجي عبر الرقمنة، وهي: السيناريو التقليدي، كتعزيز ممارسات حالية دون تغييرات جوهرية، والسيناريو الإصلاحي، كإدخال تحسينات تدريجية على منظومة التخطيط عبر أدوات رقمية محدودة، والسيناريو الابتكاري كتطبيق تحول رقمي شامل ومتكامل يمكن أن يحدث نقلة نوعية في كيفية التخطيط الاستراتيجي داخل الجامعات.
- **دراسة Méndez, et., al (2025) في اسبانيا، بعنوان: دور التقنيات الرقمية في التحول الاستراتيجي للتعليم العالي " Digital technologies for strategic transformation in higher education "** هدفت الدراسة إلى استكشاف دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز

الحكمة، الابتكار، والقدرة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي ضمن عصر العولمة، واستخدمت الدراسة منهج مختلط (Mixed-Methods) من خلال الحوار وتحليل النصوص من جامعات مختلفة مع تحليل مقابلات محدودة مع قادة جامعات، وشملت العينة (10) رؤساء جامعات من مؤسسات عامة وخاصة في مدينة مديرد، وبيّنت نتائج الدراسة أن الأدوات الرقمية تدعم اتخاذ القرار الاستراتيجي في الوقت الحقيقي، وأن تمكين التعلم عبر الثقافات والحكمة الرقمية يسهم في الاستدامة المؤسسية، كما أنّ المعرفة الرقمية وإدارة البيانات من أهم عوامل دعم التخطيط الاستراتيجي.

• **دراسة العبيد (2025)، في لبنان، بعنوان: دور التكنولوجيا في تحسين التخطيط الاستراتيجي التربوي من وجهة نظر مدراء ورؤساء الأقسام في الثانويات الخاصة (طرابلس نموذجاً).** هدفت الدراسة إلى تعرّف دور التكنولوجيا في تحسين التخطيط الاستراتيجي التربوي من وجهة مدراء ورؤساء الأقسام في الثانويات الخاصة في الثانويات الخاصة في طرابلس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم تطبيق استبيان على مكونة من (120) فرداً من الهيئة الإدارية في (25) ثانوية إدارية خاصة، وأظهرت النتائج أن التكنولوجيا تسهم بشكل كبير في تعزيز وضوح الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية في المؤسسة التربوية، كما تبين أن التأهيل والتدريب على استخدام التكنولوجيا يُعدّ عاملاً أساسياً في تحسين الأداء الإداري والتربوي.

• **دراسة المهدي والمنزوع (2025) في اليمن، بعنوان: دور التحول الرقمي في التوجه الاستراتيجي في الجامعات الأهلية اليمنية.** هدفت الدراسة إلى تعرّف دور التحول الرقمي في التوجه الاستراتيجي في الجامعات الأهلية اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعات صنعاء والبالغة (297) قيادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود دور إيجابي للتحول الرقمي بأبعاده (الرؤية الرقمية، البنية التحتية، الكادر البشري، الثقافة التنظيمية، القيادة التحولية) في التوجه الاستراتيجي للجامعات، وأن أعلى أبعاد التحول الرقمي تأثيراً في التوجه الاستراتيجي في الجامعات هو بُعد القيادة التحولية، كما أن أفضل نموذج لقياس تأثير أبعاد التحول الرقمي في التوجه الاستراتيجي في الجامعات الأهلية اليمنية، هو النموذج الذي يحتوي على الأبعاد (الرؤية الرقمية، الكادر البشري، الثقافة التنظيمية، القيادة التحولية).

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

تناولت الدراسات السابقة موضوع توظيف التكنولوجيا الرقمية من جوانب مختلفة، فبعضها تناول التحول الرقمي وعلاقته التخطيط الاستراتيجي كدراسة الصياح (2023)، وبعضها تناول كيفية توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي كدراسة سليم (2024)، في حين تناول بعضها الآخر دور التقنيات الرقمية في التحول الاستراتيجي للتعليم العالي كدراسة Méndez, et., al ودراسة العبيد (2025) التي بحثت دور التكنولوجيا في تحسين التخطيط الاستراتيجي التربوي، وبحثت دراسات أخرى التحول الرقمي في التوجه الاستراتيجي كدراسة دراسة المهدي والمنزوع (2025)، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وفي إعداد أدوات البحث، إضافة إلى مناقشة النتائج. واتفق البحث الحالي الدراسات السابقة التي أكدت على دور التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي للجامعة، إلا أنه تميّز عن الدراسات السابقة من حيث عينة البحث، إذ أنه تناول وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية في درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي، والتي لم يتم تناولها مسبقاً على الصعيد المحلي حسب علم الباحثة.

الجانب النظري للبحث:

أولاً التخطيط الاستراتيجي:

1. مفهوم التخطيط الاستراتيجي في الجامعة: هو "صياغة رؤى ورسائل مؤسسية، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، مع وضع آليات تنفيذ واضحة لتوجيه الموارد المتاحة نحو تحقيق هذه الأهداف لاتخاذ قرارات توجه التطوير المؤسسي" (Bryson, 2018, 15). وهو "تصور بعيد المدى، ومتجدد باستمرار لمجموعة من السياسات التي تريد الجامعة تنفيذها، آخذة بعين الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية وتحديد الأولويات، والموارد حيث يُمارس على نطاق واسع في تطوير خطط العمل في المستويات المختلفة على مستوى الجامعة (الزيادي والبخاتي، 2023، 121). والتخطيط الاستراتيجي هو "جهد منظم يهدف إلى اتخاذ القرارات الأساسية المبنية على أساس عملية تحدد ماهية المؤسسة، وماذا تفعل؟ ولماذا تفعل ذلك؟ من خلال التركيز نحو المستقبل، وبذلك فهو عملية استراتيجية تتضمن التهيئة لأفضل الطرق لاستجابة للظروف البيئية المحيطة بالمؤسسة بغض النظر عن معرفة أو عدم معرفة هذه الظروف مسبقاً، وأن تكون استراتيجية؛ يعني أن تكون أهداف المؤسسة واضحة وكذلك مصادرها، كما يجب أن تكون مدركة لبيئتها الديناميكية، وبالتالي فإن التخطيط الاستراتيجي يتضمن تحديداً متعمداً للأهداف (اختيار المستقبل المرغوب) وتطوير أسلوب خاص لتحقيق هذه الأهداف" (Tom, et, al., 2024, 151, 152). كما أنه "أداة مصممة لخدمة الحكومة والمؤسسات غير

الحكومية والمجتمعية، ومساعدتها على الاستجابة بشكل صحيح للوضع الجديد" (النحيف، 2022، 31 - 32).

2. أهمية التخطيط الاستراتيجي في الجامعة: يُعدّ التخطيط الاستراتيجي أحد الركائز الأساسية لنجاح الإدارة في تحقيق أهدافها، وتتجلى أهميته في عدة نقاط، منها: تحقيق الأهداف الرئيسية، إذ يساعد التخطيط الاستراتيجي الجامعة على تحديد أهدافها بدقة وتوجيه الجهود نحو تحقيقها بطريقة منظمة بعيداً عن التشتت، وتسهيل الرقابة والمتابعة من خلال وضع خطط واضحة، يُمكن للإدارة مراقبة التقدم بشكل منتظم وتقييم الإنجازات وفقاً للمعايير الموضوعية، واستشراف المستقبل، إذ يُساعد التخطيط الاستراتيجي في تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، مما يُمكنها من توقع التغيرات المستقبلية (مثل تطورات التقنية أو احتياجات السوق) والاستعداد لها، وتقليل الأخطاء عبر وضع رؤية واضحة وخطط مدروسة، يُقلل التخطيط الاستراتيجي من القرارات العشوائية، وتعزيز الكفاءة الإنتاجية، من خلال تحسين استغلال الموارد البشرية والمادية بطريقة فعالة لزيادة الإنتاجية، وضمان رقابة فعالة، بما يضمن تحقيق الأهداف بكفاءة وجودة عالية (الحريب وآخرون، 2020).

3. عناصر التخطيط الاستراتيجي: يتمثل التخطيط الاستراتيجي بثلاث عناصر رئيسية وهي: أ. الرؤية الاستراتيجية: تعرف الرؤية بأنها الفلسفة الأساسية التي تتبناها المؤسسة، كما أنها تعكس الصورة الذهنية التي ترغب المؤسسة بترسيخها في أذهان جميع الأفراد العاملين لديها، والمتعاملين معها، فالرؤية هي المسار المستقبلي الذي يحدد الوجه والمركز التنافسي التي ترغب في الوصول إليه (دنيا، وكمال، 2020: 51). ب. رسالة المؤسسة: هي التي تعبر عن الغاية من وجود المؤسسة، من حيث مجال نشاطها ومنتجاتها وعملياتها، والتي تعكس السبب الجوهري لوجود المنظمة وهويتها، ونوعيات عملياتها، وأشكال، ممارساتها. ج. تحديد الأهداف والغايات والاستراتيجيات: إن مرحلة تحديد الأهداف الاستراتيجية مرحلة مهمة لعمل الخطة الاستراتيجية للجامعة، وللتخطيط الاستراتيجي بشكل عام، إذ يرتبط التخطيط دائماً بالأهداف، وفي هذه المرحلة يتم ترجمة رؤية ورسالة المؤسسة إلى أهداف استراتيجية بعيدة المدى ومتسقة مع رؤية ورسالة المؤسسة، إذ تركز هذه الأهداف على النتائج والمُخرجات التي تشد المؤسسة إنجازها في المستقبل (الزنفلي، 2013).

إنّ عملية التخطيط الاستراتيجي من العمليات التي يتم البدء بها في كل أمر سواء كان هذا الأمر روتينياً يومياً أو أمراً جديداً، فما من أمر إلا ويتطلب تخطيطاً للقيام به، وتختلف عملية التخطيط حسب

المؤسسة والأفراد القائمين بالتخطيط، إلا أنه مطلب أساس، وعادة ما يرتبط النجاح والاستمرار وزيادة التقدم والتوسع للمؤسسات من خلال نجاحها في عملية التخطيط الاستراتيجي التي تعتمدها المؤسسة والتي تقوم على التحليل المستمر للواقع واستشراف المستقبل بصورة دقيقة.

ثانياً: التكنولوجيا الرقمية:

1. مفهوم التكنولوجيا الرقمية: هي "مجموعة التقنيات الحديثة التي تعتمد على أدوات تكنولوجيا يكون الرقم هو المحرك الرئيس لها" (عبيد، 2025، 105). ويعرفها رولي (Rowley, 2018, 63) بأنها "الأنظمة العلمية والتكنولوجية والهندسية والإدارية المستخدمة في تناول ومعالجة المعلومات وتطبيقاتها وتفاعلها مع الإنسان والأجهزة وكذلك الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تتعلق بذلك". فالتكنولوجيا الرقمية هي التكنولوجيا التي تقوم على الاتصالات الشبكية والعالمية التي تستخدم في مجال متعددة كالحكومة الالكترونية، الإدارة الالكترونية، التعلم عن بعد، التواصل الاجتماعي، الترفيه، والتي تعطي للمجتمع وللمؤسسة بعداً كبيراً للتححرر ومظهر من مظاهر العصرية والتطور.

2. أهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية في الجامعة: إن قناعة التربويين باستخدام التكنولوجيا الرقمية، لا يمكن أن يأتي إلا بعد اقتناع أعضاء الهيئة التدريسية بأهميتها في العملية التعليمية، واستخدامها بأجهزتها وأدواتها الحديثة، فهي تسهم في تحرير المدرسين من الأعمال الروتينية الإدارية والمساهمة في تأكيد أهمية الخبرة الحسية المباشرة، وتعزيز التفاعل والتحفيز على زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة، وإثارة اهتمام الطلبة وإشباع حاجاتهم للتعلم، وتنشيط دوافعهم ورغباتهم الذاتية في الاستزادة من المعرفة، مما يسهل مهمة الأستاذ الجامعي، ويساعد في تهيئة المواقف المناسبة لإحداث التعلم، وترسيخ وتعميق المادة العلمية وإطالة فترة الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلبة، ويمكن أن يأتي ذلك من خلال إشراك حواس المتعلم المختلفة، واختصار وقت الأستاذ وجهده، وتشجيعه على تبني مواقف تربوية تبعده عن الجهود التقليدية، وتقربه من مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي (التل، 2009).

3. عناصر التكنولوجيا الرقمية: حدّد عبد الحسن (2021) عناصر التكنولوجيا الرقمية، كالآتي: أ. النصوص: يمكن تخزين كمية هائلة من النصوص باستخدام الأقراص المدمجة، ويتم الاستفادة من هذه التقنية في تخزين الموسوعات الكبيرة. ب. الصور والرسوم: تشمل إمكانية عرض المخططات البيانية والخرائط، كذلك التعامل مع الصور الثابتة والمتحركة والصور الفوتوغرافية. ج. الأصوات: تحويل الأصوات إلى إشارات رقمية حيث يمكن إضافتها إلى أي برنامج على الحاسب. د. الصور المتحركة:

تعتمد تقنية الأفلام على القوالب فتتكون من مجموعة كبيرة من القوالب المتحركة. هـ. ثلاثية الأبعاد: هي ما تحول الصور إلى شكل قريب من الواقع من خلال إضافة الأبعاد إليها.

4. دور التكنولوجيا في تحقيق متطلبات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة: للتكنولوجيا دور أساسي في تحسين عملية التخطيط الاستراتيجي، فهي توفر الأدوات والتقنيات التي تُساعد على تنفيذ الخطط بكفاءة أعلى، وأحد أهم جوانب استخدام التكنولوجيا هو تحليل البيانات، الذي يساعد في اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على معلومات دقيقة، إضافة إلى ذلك، توفر التكنولوجيا منصات فعالة للتواصل بين جميع الأطراف في المؤسسة التربوية، مما يُعزز من التنسيق والتنفيذ المرن للخطط الاستراتيجية (Harris, 2015). وتسهم التكنولوجيا أيضاً في أتمتة العمليات الإدارية، مما يُسرّع من تنفيذ الخطط ويُحسن الكفاءة العامة، علاوة على ذلك، توفر تقنيات تحليل البيانات الضخمة القدرة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية واحتياجات المؤسسة، مما يُمكن الإدارة من التكيف مع هذه التغيرات بفعالية (العبيد، 2025). وهذا ما أشار إليه (Limani, et. Al., 2020) الذي أظهر أن التكنولوجيا الرقمية في الجامعات تُركّز على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات التعليمية الحديثة في إجراء تغييرات جذرية داخل مؤسساتهم التعليمية، من خلال المنصات التي تُعزّز التواصل مع الطلبة، وإعداد المواد الدراسية، واختبارات التقييم. كما أن المنصات الرقمية تسهم في وضوح رؤية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، وتوفر لهم مصادر ومراجع تساعدهم في فهم التغيرات والتوجهات المستقبلية، فالتواصل الرقمي يسهم بشكل كبير في فهم أهداف الجامعة وخططها الاستراتيجية (AI-Omari, 2023).

وترى الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي لم يُعَدّ يعتمد على الخبرة الشخصية أو البيانات التقليدية المحدودة، بل بات يركز على نظم معلومات متقدمة تتيح رؤية شمولية للبيئة الداخلية والخارجية للجامعة، وقد أسهمت التكنولوجيا الرقمية في إحداث تحول نوعي في آليات جمع البيانات، وتحليلها، واتخاذ القرارات الاستراتيجية المبنية على أسس علمية دقيقة.

5. الواقع الرقمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية: تمضي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في سورية بخطى ثابتة نحو تحول رقمي شامل، وقد أعلنت عن تحقيق خطوات نوعية في مسيرة التحول الرقمي، بهدف تعزيز جودة الأداء الأكاديمي والإداري في مختلف جوانب العمل الجامعي. يأتي ذلك في إطار خطتها الاستراتيجية لتطوير البنية التحتية الرقمية ورفع كفاءة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب وأعضاء الهيئات التدريسية والإداريين. وتعمل وزارة التعليم

العالي والبحث العلمي في سورية على تحديث منظومة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال تبني تقنيات رقمية شاملة، تشمل الأدوات والخدمات التالية: التحول الرقمي الشامل من خلال رقمنة الوثائق الورنية وتحويلها إلى نسخ إلكترونية قابلة للبحث، وتأسيس مركز تكنولوجيا المعلومات بالتعاون مع لجنة العلوم والتكنولوجيا (الكومساتس) لدعم التنمية والبحث العلمي، وتوفير الجامعة الافتراضية السورية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية، 2018). وأتمتة الخدمات الأكاديمية، إذ أطلقت مركز تكنولوجيا المعلومات لتنفيذ منظومة المفاضلة الإلكترونية، والبطاقات الرقمية للطلاب، وأتمتة شؤون الجامعات، وتطوير المناهج والبحث العلمي من خلال العمل على تحديث البرامج الأكاديمية، وتسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال هذه الخطوات إلى بناء بيئة تعليمية ذكية تسهم في التنمية المستدامة وإعداد جيل قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية، 2026).

6. الواقع الرقمي جامعة اللاذقية: تُعد جامعة اللاذقية إحدى المؤسسات التعليمية الرائدة في سورية، وقد شهدت الجامعة تطوراً ملحوظاً منذ تأسيسها، يُشكل التحول الرقمي أولوية استراتيجية للجامعة، ونفذت الجامعة خطوات مهمة في رقمنة خدماتها الأكاديمية والإدارية، بهدف تسهيل الإجراءات على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين؛ وسعت إلى تعزيز ربطها بالبنى التحتية الوطنية، مثل: مركز المعطيات الوطني والحوسبة السحابية الحكومية، ومن أبرز هذه الخدمات التي تقدمها: (المنصة الطلابية الإلكترونية، نظام إدارة التعلم "LMS"، الأتمتة الإدارية، نظام المكتبات الرقمي، البحث العلمي والابتكار الرقمي)، كما تم افتتاح قاعات تقنية حديثة (أحمد، 2025).

2. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية للعام الدراسي 2025/2026، والبالغ عددهم (2687) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية في كليات جامعة اللاذقية. وقد استخدم العينة العنقودية، إذ تم تقسيم مجتمع البحث إلى مجموعتين؛ مجموعة أولى للكليات العلمية شملت كليات (الهندسة المعمارية، المعلوماتية، الهندسة المدنية)، ومجموعة ثانية للكليات النظرية شملت كليات (الأدب والعلوم الإنسانية، التربية، الحقوق)، وبلغ العدد في هذه الكليات (1136)، اختيرت عينة عشوائية عنقودية بنسبة (10%) تبعاً لنوع الكلية (علمية، نظرية)، وقد بلغت (114) فرداً طبقت عليها استبانة البحث، عادت منها (110) استبانة، استبعدت (4) استبانات لوجود خلل في الإجابات وتبين عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، فأصبحت العينة (106) عضو هيئة تعليمية.

3. أداة البحث (الاستبانة):

أ - إعداد أداة البحث: بعد مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في مجال التكنولوجيا الرقمية والتخطيط الإستراتيجي، كدراسة كل من سليم (2024)، والعبيد (2025)، والمهدي والمنزوع (2025) أعدت الباحثة استبانة، تكونت من قسمين يضم الأول بيانات شخصية (نوع الكلية)، والثاني فقرات الاستبانة التي بلغت (44) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: (البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي، وواقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة، وواقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية، وواقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة). وتطلب الإجابة على استبانة البحث مقياس ليكرت الخماسي، وأعطيت الدرجات على النحو الآتي: (دائماً: 5، غالباً: 4، أحياناً: 3، نادراً: 2، أبداً: 1)، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وبغرض المقارنة بين المتوسطات وترتيب درجة الإجابة فقد اعتمد على المعيار الآتي في تفسير البيانات، إذ قسّم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحددت النقاط الفاصلة على التدرج، من خلال حساب المدى (الدرجة الأعلى لمقياس ليكرت - الدرجة الأدنى لمقياس ليكرت)، أي $(4 = 5 - 1)$ ، ومن ثم التقسيم إلى ثلاثة مستويات $(1.33 = 3 \div 4)$ ، وبالتالي تم وصف درجة الإجابة فقرات الاستبانة، تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النحو الوارد في الجدول (1): (أبو علام، 2011):

الجدول (1): المعيار المعتمد لتقدير درجة الإجابة على استبانة البحث

المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	درجة التوظيف
1 - 2.33	(46.6%) فأقل	منخفض
2.34 - 3.67	(46.7% - 73.4%)	متوسط
3.68 - 5	(73.6%) فأكثر	مرتفع

كما تم توجيه سؤالين مفتوحين إلى أفراد عينة البحث من أعضاء الهيئة التعليمية حول الصعوبات التي تحد من توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم، وكذلك مقترحاتهم لرفع مستوى توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي.

ب - صدق استبانة البحث: - صدق المحتوى (صدق المحكمين): عُرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة طرطوس واللاذقية، وطُلب

منهم ابداء رأيهم حول فقرات الاستبانة، من حيث سلامة الصياغة اللغوية، والتأكد من مدى اتفاق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع البُعد الذي تنتمي إليه، وقد تم الأخذ بأرائهم، وقد تم تعديل بعض الفقرات وحذف البعض الآخر إلى أن استقرت الاستبانة بشكلها النهائي، ويوضح الجدول (2) بعض فقرات الاستبانة قبل التعديل وبعده

الجدول (2): فقرات الاستبانة قبل التعديل وبعده

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
تحديث الأنظمة الرقمية بما يتلاءم مع التطورات الرقمي.	تقوم إدارة الجامعة بتحديث الأنظمة الرقمية بما يتلاءم مع التطورات التكنولوجية.
تقوم الجامعة بتحليل البيانات التي تجمعها من خلال الأنظمة الرقمية لتسهيل الخدمات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التعليمية.	تقوم الجامعة بتحليل البيانات التي تجمعها من خلال الأنظمة الرقمية لتسهيل الخدمات الأكاديمية.
تعزز التكنولوجيا الرقمية الشفافية في التخطيط الاستراتيجي.	فقرة محذوفة
تسهم التكنولوجيا الرقمية في تعزيز مشاركة الطلبة في صنع القرار.	فقرة محذوفة
تنتشر الجامعة خططها الاستراتيجية وأهدافها الرئيسية وتقارير متابعة الأداء على منصة رقمية يسهل على أعضاء الهيئة التعليمية الوصول إليها.	تنتشر الجامعة خططها الاستراتيجية وأهدافها الرئيسية على منصة رقمية لتسهيل أعضاء الهيئة التعليمية الوصول إليها.
تساعد التكنولوجيا الإدارية الرقمية في ربط الرؤية بالخطط التنفيذية.	فقرة محذوفة
تُمكن التكنولوجيا الرقمية الإدارة من التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية.	فقرة محذوفة
توفر الأنظمة الرقمية تقارير دورية تدعم التخطيط الاستراتيجي.	فقرة محذوفة

فقرة مضافة	توفر إدارة الجامعة منصات إلكترونية متطورة تتيح لأعضاء الهيئة التعليمية الوصول إلى المعلومات الأكاديمية بسهولة.
فقرة مضافة	توفر إدارة الجامعة عبر المنصات الرقمية في ربط الأهداف الاستراتيجية للجامعة بالأهداف الفرعية للأقسام في الكليات.

- الصدق البنائي والاتساق الداخلي للاستبانة: إذ تم حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية، كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بُعد، كما في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط الداخلية بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بُعد، وارتباط البعد مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	ارتباط البُعد مع الدرجة الكلية للاستبانة
البُعد الأول: واقع البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة						
1	0.779 **	4	0.693 **	7	0.849 **	**0.937
2	0.799 **	5	0.796 **	8	0.749 **	
3	0.684 **	6	0.774 **	—	—	
البُعد الثاني: واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في الجامعة						
9	0.7 **	15	0.663 **	21	0.576 **	**0.961

درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية
دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للاستبانة
10	0.737 **	16	0.777 **	22	0.661 **	
11	0.715 **	17	0.576 **	23	0.602 **	
12	0.761 **	18	0.664 **	24	0.621 **	
13	0.664 **	19	0.587 **	—	—	
14	0.549 **	20	0.772 **			
البعد الثالث: واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية						
25	0.758 **	30	0.79 **	35	0.521 *	**0.96
26	0.682 **	31	0.878 **	36	0.655 **	
27	0.676 **	32	0.91 **	37	0.682 **	
28	0.7 **	33	0.731 **	—	—	
29	0.655 **	34	0.809 **	—	—	

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للاستبانة
البعد الرابع: واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في الجامعة:						
38	0.791 **	41	0.727 **	44	0.665 **	0.89
39	0.802 **	42	0.779 **	-	-	
40	0.769 **	43	0.656 **	-	-	

** دالة عند مستوى الدلالة

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

(0.01).

ج - ثبات الاستبانة: تم تقدير ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (22) عضو هيئة تعليمية من خارج عينة البحث، كما هو وارد في الجدول (4)، بالطريقتين الآتيتين: أ- طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): حسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لبنود الاستبانة، وقد بلغ (0.917) للاستبانة ككل، وهي قيمة مقبولة إحصائياً. وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب - طريقة التجزئة النصفية: قسمت الاستبانة إلى نصفين بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، يضم الأول فقرات فردية والثاني فقرات زوجية، واحتسب مجموع درجات النصفين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين النصفين، وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.919) ثم جرى التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)، إذ بلغ (0.958) للاستبانة ككل، وهي قيم مرتفعة، ومقبولة لأغراض البحث الحالي.

جدول (4): قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية

أبعاد الاستبانة	التجزئة النصفية
-----------------	-----------------

درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية
دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح	
8	0.897	0.784	0.879	واقع البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة
16	0.916	0.743	0.852	واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في الجامعة
13	0.923	0.882	0.937	واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة.
7	0.856	0.889	0.941	واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في الجامعة.
44	0.917	0.958	0.919	الدرجة الكلية للاستبانة

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث:

السؤال الأول: ما درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والأهمية النسبية، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة توظيف التكنولوجيا

الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي

الرقم	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
1.	واقع البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة	3.19	0.87	63.8%	3	متوسطة

2.	واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في الجامعة	3.58	0.64	%71.6	1	متوسطة
3.	واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة.	3.22	0.72	%64.4	2	متوسطة
4.	واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في الجامعة.	3.17	0.67	%63.4	4	متوسطة
الدرجة الكلية للاستبانة		3.34	0.67	%66.8	متوسطة	

يتبين من الجدول (5) أنَّ درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.34)، وأهمية نسبية بلغت (66.8%)، وأتت الأبعاد بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية مقاربة، بلغت (3.58)، و(3.22)، و(3.19)، و(3.17)، وأهمية نسبية بلغت (71.6%)، و(64.4%)، و(63.8%)، و(63.4%) للأبعاد الأربع على التوالي. وقد تعود هذه النتيجة إلى أنَّ التكنولوجيا الرقمية توفر دعماً للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة، إلا أنَّ هذه الدعم غير متكامل، فالإدارة الجامعية تسعى إلى توفير الأجهزة الحاسوبية، وتوفير شبكة الإنترنت في الجامعة، والأدوات التكنولوجية المرتبة بها، وأنظمة لإدارة البيانات، إلا أنه يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في دعمها للتخطيط الاستراتيجي، ليؤدي فاعليته بالشكل الأمثل، كضعف البنية التحتية، وقلة إشراك أعضاء الهيئة التعليمية في التخطيط الاستراتيجي، إذ يشعر أعضاء الهيئة التعليمية أنَّ التخطيط لا يزال "مركزياً" ويعتمد على قرارات إدارية عليا، مما يجعل دور التكنولوجيا الرقمية هامشياً أو مقتصرًا على جمع البيانات بدلاً من تحليلها التشاركي، وأن البنية الرقمية الحالية لا تزال بحاجة إلى تطوير لتصبح البيانات أكثر تكاملاً وشمولاً. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمودة (2024) التي بينت حاجة المؤسسات إلى تحسين مستوى النضج التكنولوجي لديها لمواجهة التحديات التكنولوجية الناشئة، ومع دراسة سليم (2024) التي أظهرت أنَّ توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين عمليات التخطيط الاستراتيجي جزئي وغير كاف، وهناك

عوامل داخلية مثل (مثل الموارد، القدرات البشرية، الثقافة المؤسسية)، وخارجية مثل (السياسات التعليمية، البنية التحتية العامة، والمعايير التنظيمية) تؤثر على توظيفها. واختلفت مع دراسة صياح (2023)، التي بينت أن مستوى التخطيط الاستراتيجي في إدارة الشباب مرتفع.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة توظيف واقع البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟ يظهر الجدول (6) إجابات عينة البحث حول درجة توظيف البنية التحتية الرقمية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي في جامعة اللاذقية. جدول (6): إجابات العينة من أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة توظيف البنية التحتية الرقمية

الداعمة التخطيط الاستراتيجي في جامعة اللاذقية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
2	توفر إدارة الجامعة قواعد بيانات رقمية تدعم التخطيط الاستراتيجي.	3.91	1.05	78.2%	1	مرتفعة
6	تتوفر البنية التحتية الرقمية الكافية لدعم التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.	3.84	1.19	76.8%	2	مرتفعة
8	توفر إدارة الجامعة منصات إلكترونية متطورة تتيح لأعضاء الهيئة التعليمية الوصول إلى المعلومات الأكاديمية بسهولة.	3.74	1.12	74.8%	3	مرتفعة
1	توفر إدارة الجامعة أنظمة رقمية حديثة ذات الطابع الاستراتيجي في تسيير أعمالها الإدارية.	3.69	1.18	73.8%	4	مرتفعة
5	تمتلك إدارة الجامعة نظام معلومات إداري متكامل يربط مختلف الوحدات الإدارية في الكليات.	3.68	1.15	73.6%	5	مرتفعة
7	توفر إدارة الجامعة تطبيقات برمجية ذكية تسهل الوصول إلى الخدمات الجامعية.	2.41	1.39	48.2%	6	متوسطة

3	توفر إدارة الجامعة موارد رقمية (مختبرات افتراضية، مكتبات رقمية شاملة) تدعم مسار التميز الأكاديمي لأعضاء الهيئة التعليمية.	2.23	1.48	44.6%	7	منخفضة
4	توفر إدارة الجامعة إنترنت عالي السرعة ومستقر في جميع المباني الإدارية والأكاديمية	2.06	0.89	41.2%	8	منخفضة

يتبين من قراءة الجدول (6) أن الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة هي ذات الأرقام (2، 6، 8، 1، 5) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.68)، وأهمية نسبية تزيد على (73.6%)، وحصلت الفقرة رقم (5) على درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.41)، وأهمية نسبية بلغت (48.2%)، أما الفقرتين (3، 4) فقد حصلتا على درجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.23)، و(2.06)، وأهمية نسبية بلغت (44.6%)، و(41.2%) للفقرتين على التوالي بحسب إجابات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الاهتمام بتوفير التكنولوجيا الرقمية مثل منصات البيانات الضخمة في إدارة الجامعة والكليات الجامعية، لكن استخدامها في صياغة الاستراتيجيات لا يزال تقليدياً، ولم تتحول إلى ركيزة أساسية توجه التخطيط الاستراتيجي في الجامعة، أي أن التكنولوجيا الرقمية هي بمثابة أداة مساعدة بدلاً من كونها محورية.

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة كل من سليم (2024) والمهدي والمنزوع (2025) اللتين اعتبرتا "البنية التحتية" عاملاً أساسياً ومؤثراً داخلياً وخارجياً على نجاح الرقمنة والتخطيط الاستراتيجي. السؤال الفرعي الثاني: ما واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في الجامعة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟ يظهر الجدول (7) إجابات عينة البحث حول واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في جامعة اللاذقية.

جدول (7): إجابات العينة من أعضاء الهيئة التعليمية حول واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية

الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالإدارة في الجامعة

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية	الترتيب	درجة
-------	---------	---------	----------	---------	---------	------

درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية
دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية

الإجابة		النسبية	المعياري	الحسابي		
مرتفعة	1	94.4%	0.45	4.72	تسمح التقنيات الرقمية في ربط أهداف الجامعة بخططها التنفيذية.	12
مرتفعة	2	79.2%	0.90	3.96	تسهم التكنولوجيا الرقمية في تحسين كفاءة الأداء الاستراتيجي للجامعة.	15
مرتفعة	3	79%	0.91	3.95	تساعد التكنولوجيا الرقمية في تحسين التنسيق بين إدارات الكليات الجامعية.	14
مرتفعة	4	77%	0.91	3.85	توظف إدارة الجامعة التطبيقات الرقمية في متابعة الخطط الدراسية في الكليات.	10
مرتفعة	4	77%	1.11	3.85	تعزز الأنظمة الإدارية الرقمية مرونة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.	13
مرتفعة	5	75%	0.90	3.75	توظف إدارة الجامعة التكنولوجيا الرقمية في تحليل البيانات اللازمة للتخطيط الاستراتيجي.	19
مرتفعة	5	75%	0.80	3.75	توفر إدارة الجامعة عبر المنصات الرقمية في ربط الأهداف الاستراتيجية للجامعة بالأهداف الفرعية للأقسام في الكليات.	23
مرتفعة	6	74%	0.83	3.7	توظف إدارة الجامعة الأنظمة الرقمية في تحسين جودة الخطة الاستراتيجية.	20
مرتفعة	7	73.8%	0.95	3.69	توظف إدارة الجامعة التكنولوجيا الرقمية في تحقيق التكامل بين الوحدات الإدارية في الكليات.	18
متوسطة	8	71.4%	1.20	3.57	تقوم إدارة الجامعة بتحديث الأنظمة الرقمية بما يتلاءم مع التطورات التكنولوجية.	9

24	توفر إدارة الجامعة نسخ احتياطية أمان قوية للبيانات الإدارية الخاصة بالعاملين.	3.54	0.98	70.8%	9	متوسط
11	توظف إدارة الجامعة الأدوات الرقمية في متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية في الجامعة.	3.3	0.88	66%	10	متوسط
17	تستخدم الجامعة أنظمة إدارة معلومات متكاملة لدعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية.	3.24	1.02	64.8%	11	متوسط
22	توفر إدارة الجامعة أجهزة حاسوب كافية في الكليات الجامعية للتواصل معها.	2.95	0.92	59%	12	متوسط
21	تعرض إدارة الجامعة عبر المنصات الرقمية الإنجازات الاستراتيجية للجامعة.	2.88	1.07	57.6%	13	متوسط
16	توفر الجامعة تقارير رقمية دورية واضحة تعكس التقدم نحو الأهداف الاستراتيجية.	2.66	1.14	53.2%	14	متوسط

يتبين من قراءة الجدول (8) أن الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة هي ذات الأرقام (12)، 15، 14، 10، 13، 19، 23، 20، 18) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.69)، وأهمية نسبية تزيد على (73.8%)، وحصلت الفقرات البقية على درجة متوسطة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.66)، (3.57)، وأهمية نسبية تراوحت بين (53.2%)، و(71.4%) بحسب إجابات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية. تؤكد هذه النتيجة رغبة الجامعة في التوجه إلى توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمليات الإدارية في الجامعة، بما يسهل عليها الوصول إلى البيانات والمعلومات، بدلاً من اعتماد على الأساليب التقليدية، ولابد من تحديث الأنظمة الرقمية والأدوات المستخدمة في الجامعة لتكون متوافقة مع احتياجات التخطيط الاستراتيجي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المهدي والمنزوع (2025) التي أبرزت أهمية القيادة التحولية، الرؤية الرقمية، في التوجه الاستراتيجي للجامعات، ومع دراسة (Méndez., et. al. (2025 التي أشارت إلى أهمية المعرفة الرقمية وإدارة البيانات والحوكمة الرقمية التي تدعم بناء ثقافة رقمية.

السؤال الفرعي الثالث: ما واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة من وجهة نظرهم في جامعة اللاذقية؟

يظهر الجدول (8) إجابات عينة البحث حول واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية.

جدول (8): إجابات العينة من أعضاء الهيئة التعليمية حول واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة من وجهة نظرهم في جامعة اللاذقية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحس ابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
33	تؤكد الجامعة على تدريب أعضاء الهيئة التعليمية على المهارات الرقمية للمساهمة في التخطيط الاستراتيجي.	3.88	0.75	77.6%	1	مرتفعة
29	تتيح الأنظمة الرقمية في الجامعة قنوات تواصل فعالة بين أعضاء الهيئة التعليمية والإدارة.	3.86	1.18	77.2%	2	مرتفعة
28	تتيح الأنظمة الإدارية الرقمية لأعضاء الهيئة التعليمية التعبير عن آرائهم حول الأهداف الاستراتيجية للجامعة.	3.83	1.24	76.6%	3	مرتفعة
30	تشجع إدارة الجامعة أعضاء الهيئة التعليمية على المشاركة في فرق عمل رقمية لتطوير المبادرات الاستراتيجية للجامعة.	3.73	0.94	74.6%	4	مرتفعة
34	تقوم الجامعة بتحليل البيانات التي تجمعها من خلال الأنظمة الرقمية لتسهيل الخدمات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التعليمية.	3.68	0.85	73.6%	5	مرتفعة

متوسط ة	6	69.6%	0.99	3.48	تستخدم إدارة الجامعة أدوات الإلكترونية لاستطلاع آراء أعضاء الهيئة التعليمية حول خطط الجامعة.	27
متوسط ة	7	60.8%	0.95	3.04	تعتمد الجامعة على الأرشفة الرقمية الخاصة بأعضاء الهيئة التعليمية في حفظ الوثائق الإدارية.	36
متوسط ة	8	58.2%	0.87	2.91	تعزز التكنولوجيا الرقمية ثقافة الابتكار الإداري لدى أعضاء الهيئة التعليمية.	32
متوسط ة	8	58.2%	0.91	2.91	توفر إدارة الجامعة نسخ احتياطية أمان قوية للبيانات الإدارية الخاصة بأعضاء الهيئة التعليمية.	37
متوسط ة	9	56.8%	1.03	2.84	تتيح إدارة الجامعة لأعضاء الهيئة التعليمية إبداء آرائهم عبر منصات رقمية.	26
متوسط ة	10	56.6%	0.96	2.83	تشجع إدارة الجامعة أعضاء الهيئة التعليمية على تقديم مقترحاتهم الاستراتيجية عبر منصات إلكترونية تفاعلية.	25
متوسط ة	11	52.4%	0.95	2.62	تنشر الجامعة خططها الاستراتيجية على منصة رقمية لتسهيل أعضاء الهيئة التعليمية الوصول إليها.	35
منخفضة	12	44.4%	0.94	2.22	يتم مشاركة تقارير الأداء الاستراتيجي عبر لوحات رقمية يمكن لأعضاء الهيئة التعليمية الاطلاع عليها بسهولة	31

يتبين من قراءة الجدول (8) أن الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة هي ذات الأرقام (33، 29، 28، 30، 34) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.68)، وأهمية نسبية تزيد على (73.6%)، وحصلت الفقرات البقية على درجة متوسطة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.62)، (3.48)، وأهمية نسبية تراوحت بين (52.4%)، و(69.6%)، باستثناء الفقرة رقم (31) فقد وردت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (2.22)، وأهمية نسبية بلغت (44.4%) بحسب إجابات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه بالرغم التأكيد على أهمية التكنولوجيا الرقمية

في تحسين كفاءة وفعالية التخطيط، إلا تقييم أعضاء هيئة التدريس لمساهمتها يظل بدرجة متوسطة، ويمكن أن يعود ذلك إلى المشاركة الفعلية في عملية التخطيط، إذ غالباً ما يقتصر دور أعضاء الهيئة التعليمية على التنفيذ الأكاديمي، وضعف مشاركتهم في مراحل صياغة الخطة الاستراتيجية، مما يقلل من فرص استخدامهم للتكنولوجيا في هذا المجال، كما أن ضعف تكامل الأنظمة الرقمية مع عملية التخطيط يجعل الأنظمة الرقمية منعزلة عن إجراءات التخطيط الفعلية، فتستخدم فقط لجمع البيانات بدلاً من تحليلها لدعم القرار الاستراتيجي.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة العبيد (2025) التي أكدت أن التأهيل والتدريب على استخدام التكنولوجيا عامل أساسي لتحسين الأداء الإداري والتربوي، وكذلك مع دراسة Méndez, et., al. (2025) التي اعتبرت المعرفة الرقمية من أهم عوامل دعم التخطيط الاستراتيجي.

السؤال الفرعي الرابع: ما واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في الجامعة؟ يظهر الجدول (9) إجابات عينة البحث من أعضاء الهيئة التعليمية حول واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في جامعة اللاذقية.

جدول (9): إجابات العينة من أعضاء الهيئة التعليمية حول واقع توظيف التكنولوجيا الرقمية الداعمة التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بالطلبة في الجامعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
43	تقوم الجامعة بتحليل البيانات التي تجمعها من خلال الأنظمة الرقمية لتسهيل الخدمات الأكاديمية للطلبة.	3.8	0.76	76%	1	مرتفعة
44	تعتمد الجامعة على الأرشفة الرقمية الخاصة بالطلبة في حفظ الوثائق الإدارية.	3.7	0.93	74%	2	مرتفعة
40	توفر إدارة الجامعة نسخ احتياطية أمان قوية للبيانات الإدارية الخاصة بالطلبة.	3.28	1.05	65.6%	3	متوسطة
41	تستخدم إدارة الجامعة أدوات الإلكترونية لاستطلاع آراء الطلبة حول خطط الجامعة.	3.26	0.88	65.2%	4	متوسطة

42	نتيج الأنظمة الرقمية في الجامعة قنوات تواصل فعالة بين أعضاء الطلبة والإدارة.	2.89	0.98	57.8%	5	متوسطة
39	تتضمن الخطط الدراسية للجامعة دورات تدريبية للطلبة حول التكنولوجيا الرقمية.	2.74	0.89	54.8%	6	متوسطة
38	تمكّن المنصات الرقمية الطلبة من متابعة الخطط الاستراتيجية للجامعة.	2.54	1.17	50.8%	7	متوسطة

يتبين من قراءة الجدول (9) أن الفقرتان اللتان حصلتا على درجة مرتفعة هي ذات الأرقام (43)، (44) بمتوسطات حسابية بلغت (3.8)، و(3.7)، وأهمية نسبية بلغت (76%)، و(74%)، وحصلت الفقرات البقية على درجة متوسطة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.54)، و(3.28)، وأهمية نسبية تراوحت بين (50.8%)، و(65.6%)، بحسب إجابات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الاهتمام بأرشفة بيانات الطلبة رقيماً، إلا أنه يتم تجاهل مشاركتهم في الخطط الاستراتيجية للجامعة، فأعضاء الهيئة التعليمية يدركون أهمية توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي، لكنهم يرون أن الاستفادة منها لا تزال دون المستوى المطلوب. السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحدّ من توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية؟

يوضح الجدول (10) أهم الصعوبات التي تحدّ من توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية، مرتبة حسب النسب المئوية.

جدول (10) الصعوبات التي تحدّ من توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية

الرقم	الصعوبة	التكرارات	النسبة المئوية
1	نقص الأجهزة الحديثة اللازمة لدعم استخدام أدوات التحليل والتخطيط الاستراتيجي.	90	84.91%

درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية
دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية

2	البطء في شبكة الإنترنت مما يعيق العمل على الخطط الاستراتيجية.	87	%82.08
3	تعقيد الإجراءات التقنية المطلوبة للوصول إلى البيانات، مما يجعل العودة للورق أسرع بالنسبة لعضو هيئة التدريس.	76	%71.70
4	القلق من اختراق البيانات الاستراتيجية الحساسة للجامعة.	71	%66.98
5	عدم تكامل الأنظمة المعلومات (أنظمة الجودة، أنظمة البحث العلمي)، مما يصعب تجميع بيانات شاملة لدعم القرار الاستراتيجي.	69	%65.09
6	عدم وجود ضوابط لمعالجة وتحليل البيانات الاستراتيجية، مما يؤثر على مصداقيتها.	61	%57.55
7	اعتقاد بعض أعضاء الهيئة التعليمية أن الأدوات الرقمية تعقد العملية ولا تضيف قيمة حقيقية للخطة النهائية.	58	%54.72
8	قلة البرامج التدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية على استخدام الأنظمة الرقمية	54	%50.94
9	عدم رغبة بعض أعضاء الهيئة التعليمية في تبني أدوات رقمية جديدة.	51	%48.11
10	ارتفاع تكاليف البرمجيات يعيق الاستثمار في أدوات تدعم التخطيط الاستراتيجي.	48	%45.28
11	عدم الثقة بالأنظمة الرقمية قد يؤدي إلى عدم استخدامها في اتخاذ قرارات استراتيجية.	43	%40.57
12	التكاليف باهظة الثمن لشراء الأجهزة وصيانة الأنظمة التكنولوجية العالية.	37	%34.91
13	ضعف آليات تحليل البيانات وربطها بمؤشرات الأداء الاستراتيجي في الجامعة.	32	%30.19
14	عدم وجود استراتيجية رقمية متكاملة تدعم التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.	29	%27.36

15	عدم وجود سياسات واضحة لاستخدام التكنولوجيا في اتخاذ القرار في الجامعة.	26	24.53%
16	محدودية الميزانيات المخصصة لتطوير الأنظمة الرقمية في الجامعة.	19	17.92%
17	عدم توافر أنظمة متكاملة (أنظمة إدارة الأداء الاستراتيجي) في الجامعة.	14	13.21%

يتبين من الجدول (10) أن أهم هذه الصعوبات هي: (نقص الأجهزة الحديثة اللازمة تدعم استخدام أدوات التحليل والتخطيط الاستراتيجي، والبطء في شبكة الإنترنت مما يعيق العمل على الخطط الاستراتيجية، وتعقيد الإجراءات التقنية المطلوبة للوصول إلى البيانات، مما يجعل العودة للورق أسرع بالنسبة لعضو هيئة التدريس). وهذا يدل على أن العائق الأساسي يتمثل في ضعف البنية التحتية التقنية، ومشكلات الوصول إلى البيانات، وعدم تكامل الأنظمة، وكذلك العامل البشري المرتبط بالتدريب والثقافة الرقمية، وهذا ما يؤكد أن التحول الرقمي لا يمكن أن يتحقق بفاعلية في دعم التخطيط الاستراتيجي القائم على المعلومات الدقيقة دون توفير تجهيزات تقنية حديثة وشبكات اتصال مستقرة وسريعة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صياح (2023) التي أكدت على وجود صعوبات تعوق تطبيق التحول الرقمي لتفعيل التخطيط الاستراتيجي وبدرجة مرتفعة، ومع دراسة سليم (2024) ذكرت عوامل داخلية مثل (الموارد والقدرات البشرية والثقافة المؤسسية)، وعوامل خارجية مثل (السياسات التعليمية، والبنية التحتية العامة، والمعايير التنظيمية) تؤثر على توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي

السؤال الثالث: ما مقترحات أعضاء الهيئة التعليمية حول توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي في جامعة اللاذقية؟

يوضح الجدول (11) أهم المقترحات التي قدمت من قبل أفراد عينة البحث من أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي في جامعة اللاذقية، مرتبة حسب النسب المئوية.

جدول (11) مقترحات أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة اللاذقية لرفع مستوى توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي

الرقم	المقترح	التكرارات	نسبة المنوياً
1	ربط مساهمة عضو هيئة التدريس في العمليات الاستراتيجية الرقمية بنظام الحوافز والترقيات، لتشجيع التحول نحو الثقافة الرقمية.	92	86.79%
2	دعم ثقافة الابتكار الرقمي في الكليات الجامعية.	83	78.30%
3	وضع سياسات واضحة لاستخدام التكنولوجيا في اتخاذ القرار.	72	67.92%
4	تطوير بنية تحتية رقمية متكاملة في الكليات الجامعية.	66	62.26%
5	وضع رؤية واضحة للتحول الرقمي مرتبطة مباشرة بالخطة الاستراتيجية للجامعة.	57	53.77%
6	تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية على استخدام الأدوات الرقمية في التدريس والبحث.	45	42.45%
7	إشراك أعضاء الهيئة التعليمية في فرق صياغة الخطة باستخدام أدوات تعاون رقمية.	39	36.79%
8	ربط الحوافز المادية والمعنوية بمدى الإسهام في عملية التخطيط المعزز رقمياً.	34	32.08%
9	تحديث الأنظمة الإلكترونية الداعمة للتخطيط الاستراتيجي.	28	26.42%
10	اعتماد نظام مركزي موحد لإدارة المعلومات الداعمة للتخطيط الاستراتيجي.	25	23.58%
11	اعتماد منصات تدعم تحليل البيانات الاستراتيجية.	18	16.98%
12	ربط الأنظمة التكنولوجية المستخدمة في الجامعة بحيث تكون متكاملة ببعضها البعض.	13	12.26%

يتبين من الجدول (11) أن أهم هذه المقترحات هي: (مساهمة عضو هيئة التدريس في العمليات الاستراتيجية الرقمية بنظام الحوافز والترقيات، لتشجيع التحول نحو الثقافة الرقمية، دعم ثقافة الابتكار الرقمي في الكليات الجامعية، وضع سياسات واضحة لاستخدام التكنولوجيا في اتخاذ القرار)، وتعكس

هذه النتيجة رغبة أعضاء الهيئة التعليمية في تحفيز الأفراد مادياً ومعنوياً في إحداث التغيير التنظيمي ودعم التحول الرقمي، فتعزيز الدافعية يمثل مدخلاً محورياً لتفعيل المشاركة الأكاديمية في عمليات التخطيط الاستراتيجي الرقمي، كما يدل على الوعي بأهمية الإطار التنظيمي والثقافي في إنجاح التحول الرقمي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سليم (2024)، التي دعت إلى تطبيق تحول رقمي شامل ومتكامل يُحدث نقلة نوعية في التخطيط الاستراتيجي للجامعات، بدلاً من التغييرات الجزئية أو التقليدية، ومع دراسة Méndez, et., al. (2025) التي أشارت إلى أن الحوكمة الرقمية تسهم بشكل مباشر في الاستدامة المؤسسية

مقترحات البحث:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، وإضافة إلى المقترحات التي قدمتها عينة البحث، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

- زيادة الوعي بأهمية التكنولوجيا الرقمية من خلال إقامة ندوات ومحاضرات لزيادة الوعي بأهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي وفي اتخاذ قرارات أكاديمية مدروسة.
- تطوير استراتيجية رقمية للجامعة مدمجة مع الخطة الاستراتيجية: بحيث يكون التحول الرقمي داعماً رئيساً لأهداف الجامعة الاستراتيجية.
- زيادة الميزانية المخصصة للتكنولوجيا الرقمية في الجامعة التي تدعم التخطيط الاستراتيجي.
- تحفيز المشاركة الفعالة من خلال إشراك أعضاء الهيئة التعليمية في فرق صياغة الخطة منذ البداية باستخدام أدوات تعاون رقمية.
- استخدام منصات سحابية تتيح لأعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات المساهمة في بناء الخطة الاستراتيجية وتعديلها بشكل جماعي.
- إنشاء وحدة التحول الرقمي للتخطيط الاستراتيجي، بحيث تكون تابعة للإدارة العليا تضم خبراء ومختصين يمتلكون مهارات، مهمتها دعم عمليات التخطيط الرقمي.
- تنظيم دورات تدريبية بشكل مستمر لأعضاء الهيئة التعليمية لتعلم استخدام الأنظمة الرقمية بشكل فعال، مع التركيز على أدوات تحليل البيانات والتخطيط الاستراتيجي.

- تبادل الخبرات بين الجامعات السورية من خلال إقامة شراكات لتوظيف التكنولوجيا في التخطيط الاستراتيجي.
- إجراء بحث آخر حول درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة، ومقارنة نتائجه بنتائج البحث الحالي.

المراجع باللغة العربية:

- أبو علام، رجا. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، محمد فتحي. (2021). *التحول الرقمي للجامعات: رؤية تحليلية في ضوء بعض النماذج الإدارية*. مجلة إبداعات تربوية، رابطة التربويين العرب، (19)، 9 - 29.
- أحمد، نورس. (2025). *واقع التحول الرقمي في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة المعلوماتية*. مجلة جامعة حمص، 47(1)، 11 - 42.
- النل، محمد. (2009). *الجامعة في عهد العولمة قراءات متفرقة*. الجزائر: شركة التضامن للمعلوماتية والخدمات المكتبية والسحب.
- الحريب، زعفران والحاج الأمين، حيدر. (2020). *أهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير الإشراف التربوي في الجمهورية اليمنية (دراسة تحليلية وثائقية)*. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنساني، 1(5)، 1 - 21.
- حمداوي، جميل. (2020). *البحث التربوي مناهجه وتقنياته*. جدة: مطبعة الجسور، السعودية.
- حمودة، أم السعد. (2024). *التحول الرقمي والتخطيط الاستراتيجي وأثرهما في تقنية الميتافيرس لتعزيز ريادة الأعمال دراسة عن شركات التكنولوجيا بمدينة مصراتة*. مجلة البحوث المستدامة في العلوم الإنسانية، 1(1)، 26 - 46.
- دنيا، ضيف، وكمال، قاسمي. (2020). *أثر تطبيق تمكين العاملين في نجاح التخطيط الاستراتيجي في المؤسسة الخدمية: دراسة حالة بنك الفلاحة والتنمية الريفية، مجلة الاقتصاد والمالية الجزائرية*، 7(4)، 12 - 30.

- ذيب، هيثم. (2020). *أصول التخطيط الاستراتيجي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.
- الزنفلي، أحمد. (2013). *التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي ودوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزيايدي، سحر والبختي، محمد. (2023). دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الرقابة التنظيمية. *مجلة جامعة كربلاء، كلية الإدارة والاقتصاد*، 19(76)، 66 – 138.
- سليم، محمد أحمد. (2024). *توظيف التكنولوجيا الرقمية في تحسين التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي المصري*. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 90(4)، 1-121.
- الشايع، علي والمطيري، عواطف. (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*. مركز العطاء للاستشارات التربوية. 5(13)، 122 – 166.
- شحاته، عبد الباسط وعبد العزيز عبد العاطي ومحمد، وفاء. (2024). *التخطيط الاستراتيجي مدخلاً لتحقيق التميز الإداري للقيادات الجامعية المصرية*. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، 23(23)، 211 – 123.
- صياح، شيرين. (2024). *التحول الرقمي كمتغير في تفعيل التخطيط الاستراتيجي بإدارات رعاية الشباب الجامعي*. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 41(2)، 200 – 274.
- عبد الحسن، رشا. (2021). *اتجاهات أساتذة جامعة ميسان نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية*. *مجلة أبحاث ميسان*، 17(33)، 162 – 192.
- العبيد، إبراهيم. (2025). دور التكنولوجيا في تحسين التخطيط الاستراتيجي التربوي من وجهة نظر مدراء ورؤساء الأقسام في الثانويات الخاصة (طرابلس نموذجاً). *المجلة التربوية الشاملة*، 3(1)، 259 – 294.
- عبيره، عهود. (2025). *التكنولوجيا الرقمية وتحديات التنمية البشرية (دراسة ميدانية جامعة بغداد نموذجاً)*. *مجلة كلية التربية للبنات*، 3(29)، 101 – 119.
- مزهر، رمزي. (2017). دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق جودة الخدمات التعليمية والبحثية: دراسة ميدانية مقارنة بين الجامعات العربية والأجنبية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس كلية التجارة*، 8(8)، 341 – 377.

- المهدي عبد الرحمن، والمنزوع، زايد. (2025). دور التحول الرقمي في التوجه الاستراتيجي في الجامعات الأهلية اليمنية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 4(8)، 43 – 68.
- مؤتمر الإدارة الرقمية كمدخل لتطوير التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في ظل متطلبات إدارة الجودة الشاملة (2025). *مجلة المؤتمرات العلمية الدولية*، (25)، برلين: المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا.
- النخيف، عادل. (2022). *التخطيط الاستراتيجي ودوره في تحسين أداء كلية المجتمع بالجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة حجة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2006). *قانون تنظيم الجامعات /رقم 6/ تاريخ 2006/1/4*. دمشق.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية. (2018). *دليل منظومة التعليم العالي*. دمشق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية. (2026). mohe.education-syria.com.

المراجع باللغة الإنكليزية:

- Al-Omari, R. (2023). Digital Platforms and Student Perceptions of University Strategy. *International Journal of Higher Education*, 15(1), 40–60.
- Bantilan, C., Deguito, O., Otero, S., Regidor, R., and Junsay, D. (2023). Strategic planning in education: A systematic review. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 45(1), 40 – 54.
- Bryson, M. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. Wiley.
- Center for Digital Education. (2025, April 15–16). *Massachusetts higher education IT leadership summit [Conference]*. Westin Boston Seaport District, Boston, MA, United States.

<https://events.govtech.com/Massachusetts-Higher-Education-IT-Leadership-Summit>.

- Ellis, L., Lu, H. and Fine-Cole, B. (2021). Digital learning for North Carolina educational leaders. *Tech Trends*, 65(5), 696–712.
- Harris, J., and Al-Bataineh, A. (2015). *One to one technology and its effect on student academic achievement and motivation*. In Global Learn: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 579–584.
- Inomata, T. (2012). *Strategic planning in the United Nations system*. Geneva, United Nation: Joint Inspection Unit.
- Limani ,Y., Hajrizi, E., Stapleton, L., and Retkoceri, M. (2019). Digital Transformation Readiness in Higher Education Institutions (HEI): The Case of Kosovo. *IFAC-Papers on Line*, 52(25), 52 – 57.
- Méndez, J., Ojeda, A., Rosaly, E., Rivera, J. (2025). Digital technologies for strategic transformation in higher education: Governance, innovation, and competitiveness in the global era. *Issues in Information Systems*, 26(2), 141–149.
- Peng, Y., Alias, B. S., Mansor, A. N., & Ismail, M. J. (2024). Charting the evolving landscape of digital leadership in education: A systematic literature review. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8), 5918 – 5925.
- Priyambodo, P., and Hasanah, E. (2021). Strategic planning in increasing quality of education. Nidhomul Haq, Journal Management Pendidikan Islam, 6(1), 109 – 126.

- Rowely. E. (2018). *The Basics of Information Technology* ،Clive Bingley ، London.
- Sattar, A. and Khan, M. (2021). A Theoretical Framework for Strategic Planning in Non-Profit Organizations. *Journal of Management Research*, 12(1), 15 – 30.
- Sun, T., & Yoon, M. (2025). *The impact of digital transformation on faculty performance in higher education: The mediating role of digital self-efficacy and the moderating role of task-technology fit*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1693375.
- Tom, M. Ahmat, A. Dahab, M. (2024). Strategic planning and improving the performance of higher education institutions in the republic of Chad (Case Study: Adam Baraka University in Absha). *Al-Zaitoinah University International Journal for Scientific Publishing*, 18, 143–175.
- Yousef, B. and Al-Thani, A. (2021). The Role of Faculty Engagement in Strategic Planning and Quality Assurance at Qatari Universities. *Journal of Educational Policy*, 17(2), 45 –62.

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

إعداد الطالبة مها حبيب عليان

طالبة دكتوراه في كلية التربية جامعة حمص

المشرف الرئيس: الأستاذ الدكتور وليد حمادة

المشرف المشارك: الدكتور فايز يزبك

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وقد تألفت عينة البحث من (375) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حمص، ولتحقيق هدف البحث صممت الباحثة مقياس التفكير الناقد مكون من (35) بنداً موزعين على خمسة محاور كما قامت بالرجوع إلى السجلات المدرسية وحساب المتوسط الحسابي للتلاميذ في الاختبارات التحصيلية في خمسة مواد (الرياضيات، العلوم، اللغة العربية، الاجتماعيات، الديانة)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ كان بتقدير متوسط، بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد لمصلحة الإناث، كما بينت وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، التحصيل الدراسي.

The Critical Thinking Skills and Its Relationship with Academic Achievement of the Pupils of the First-Cycle of the Basic Education in Homs City Schools

Abstract:

This study aimed to determine the relationship between the critical thinking skills and academic achievement among fifth grade students. The research sample was (375) fifth grade students in Homs city schools. To achieve the aim of the study, the researcher designed a critical thinking scale consisting of 35 items distributed across five axes and used the school records and calculate the arithmetic mean of the achievement tests of five subjects (Math, Science, Arabic language, social Studies, and Religion). The researcher used the descriptive method. The study found that the degree of the critical thinking skills was moderate, and there is a significant differences between males and females on scale in favor of females, furthermore the results found a correlational relationship critical thinking skills and academic achievement.

Key words: critical thinking skills, academic achievement.

المقدمة:

يعد التفكير من أهم القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان فهو الأداة التي تجعله يفهم العالم من حوله، وتمكنه من مواجهة المشكلات وإيجاد حلول جديدة لها، وتمكنه من تطوير الإبداع والابتكار واتخاذ القرارات وتكوين المعارف والتعامل مع المواقف المختلفة بطريقة واعية، كما يعد التفكير نشاط عقلي وشكل من أشكال العمليات المعرفية التي تستخدم الإدراك والمفاهيم والرموز والتصورات، ومن خلالها ينظم العقل خبراته بطريقة جديدة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون الفهم أو حل مشكلة أو التخطيط أو إصدار حكم على الأشياء، لذلك حظي منذ القديم باهتمام الفلاسفة والعلماء واجتهدوا في تفسير آلياته وتحديد أنماطه والكشف عن العوامل المؤثرة فيه وإدراك أسرار رغبة منهم في تطويره بما يجعل الإنسان قادراً على تكييف مهاراته في مختلف الظروف ليحسن حياته ويصل إلى المعرفة. (رزوقي ولطيف، 2018).

وفي ظل التغييرات المتسارعة في العالم من حولنا والتطور الحاصل في مختلف مجالات الحياة وتضخم حجم المعرفة والعلوم فإن التلميذ يحتاج إلى أن يتعلم كيف يختار الضروري من المعلومات، كما أصبح معرضاً لمواجهة مواقف كثيرة تتطلب منه مواجهتها بوعي، والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ (علي، 2009) وهنا تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بدءاً من الصفوف الأولى في مرحلة التعليم الأساسي كون هذه المرحلة تشكل حجر الأساس في تشكيل أنماط التفكير وبلورة اتجاهاتهم المعرفية والسلوكية، ومن بين هذه الأنماط التي يجب تمييزها التفكير الناقد ومهاراته، نظراً لأنه لا يكتفي بمجرد استقبال المعلومات بل يتجاوزها إلى فحصها وتحليلها وتقييمها والتمييز بين الحقائق والآراء، ويمكنهم من اتخاذ قرارات مبنية على أسس منطقية وموضوعية.

"يعد التفكير الناقد من المهارات الأساسية التي تحول عملية التفكير من نشاط عقلي خامل إلى نشاط عقلي يؤدي لفهم أعمق للمواقف والمشكلات، وهو يكسب الفرد تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة حول مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التفسيرات الخاطئة، كما يجعل تفكيرهم أكثر دقة بعيداً عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي". (غانم، 2009، 188)

وتكمن أهمية التفكير الناقد في قدرته على الحكم على الأشياء وفهمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح أسئلة وعقد مقارنات ودراسة الحقائق بشكل دقيق وتصنيف الأفكار للوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل للمشكلات، لذلك يعد هذا النمط من التفكير مطلباً رئيساً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية ومستوياتهم الثقافية واختلاف أعمالهم، فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ القرارات الواعية.

وفي الجمهورية العربية السورية يعد الصف الخامس الأساسي مرحلة انتقالية مهمة في التعليم حيث تتوسع مدارك التلميذ وتتطور مهاراته الفكرية بشكل أعمق، ويتحول من التعليم التأسيسي إلى التعليم التحليلي، لذلك يتم البدء بالتركيز على مهارات التفكير الناقد والعمل على تنمية مهاراته لدى تلاميذ هذا الصف، ولكن نظراً إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد ترجع إلى الممارسات الصفية وأساليب التعليم لصقل قدرات التلاميذ على الاستنتاج والتحليل والتفسير والفهم فقد برزت الحاجة إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي باعتبار أن التحصيل بدوره قد يكون مؤشراً على مدى فعالية الطرائق والأساليب التعليمية المتبعة، وبالتالي فإن امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الناقد قد يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الاسئلة الصعبة وتحسين تحصيلهم الدراسي ما يزيد ثقتهم بقدراتهم (الريضي، 2021) لذلك يمكننا القول بأن الاستثمار في تنمية مهارات التفكير الناقد هو استثمار في تحسين التعليم ونقل التلميذ من المتلقي للمعلومة إلى الباحث والمفكر في أي موقف.

انطلاقاً من أهمية مهارات التفكير الناقد جاء البحث الحالي لتعرف مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حمص.

مشكلة البحث:

يشكل التفكير أحد أهم القدرات العقلية التي تميز الإنسان وتمكنه من التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، إذ يعد أساساً للفهم والتحليل واتخاذ القرارات، ولكن مع التغيرات المتسارعة في العالم من حولنا وازدياد متطلبات الحياة المعاصرة لم يعد التفكير بمستوياته البسيطة

كافياً بل أصبح من الضروري تنمية أنماط التفكير الأكثر عمقاً وفاعلية وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد منذ الصفوف الأولى في مرحلة التعليم الأساسي لإعداد التلميذ ليكون قادراً على التكيف مع الأوضاع المتغيرة والتعامل بكفاءة مع المشكلات وتحليل المعلومات وتقييم الأدلة واكتساب المعرفة من خلال الفهم وربط الخبرات ليتمكن من اتخاذ قرارات مناسبة تلبي احتياجاته. (جاسم ويونس، 2020)

انطلاقاً مما سبق اهتمت الحكومات بتطوير التعليم والأنظمة التربوية بصورة مستمرة لمواكبة التغيرات المتسارعة في العالم من حولنا، وفي الجمهورية العربية السورية عمل المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية على تطوير المناهج وتحديثها بصورة مستمرة بحيث يتم تضمين مهارات التفكير العليا فيها وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد سعياً منه إلى نقل التلميذ من الحفظ والتكرار إلى الفهم والاستنتاج، "وهنا تؤكد وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على أهمية اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الناقد والعمل على تنميتها ثم ممارستها في مواقف تتحدى تفكيرهم وتتطلب استعمال عمليات عقلية عليا كالتحليل والاستنتاج والمقارنة، ليصبح التفكير خبرة مألوفة يمارسونها في كل المواقف التي تواجههم، لذلك أصبح تعليم التفكير الناقد هدفاً تبنته السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية مع التركيز على أهمية قياس مهاراته". (وزارة التربية، 2016، 23)

ورغم أهمية التفكير الناقد في تنمية قدرات التلاميذ على التحليل والاستنتاج وحل المشكلات واتخاذ القرارات، تشير نتائج بعض الدراسات التي أجريت في الجمهورية العربية السورية إلى ضعف امتلاك هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، ففي دراسة عباس (2014) في سوريا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تدني في مستوى مهارات التفكير الناقد عند تلاميذ الصفين الرابع والخامس ووجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ في الريف المدينة على مقياس مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ الريف، ودراسة سلامة (2022) في سوريا توصلت النتائج إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد كان متوسطاً لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس، كما أجريت العديد من الأبحاث التي تناولت مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى المناهج الدراسية وكان منها دراسة خليفة والشتنتا (2025)

في سوريا واتي توصلت إلى تضمين مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بدرجة ضعيفة.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة في الميدان التربوي لاحظت وجود ضعف لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، بينما يحصلون درجات مرتفعة في الأسئلة التي تتطلب الحفظ والتذكر، ما قد يكون مؤشراً على أن ضعف قدرتهم على استخدام مهارات التفكير الناقد التي تتطلب التحليل والاستنتاج والمقارنة والتفسير هي سبب في تدني درجات التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية.

وللتحقق من وجود المشكلة ونظراً لأهمية مهارات التفكير الناقد وضرورة امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى لها، سعى هذا البحث إلى التحقق من وجود علاقة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

هل توجد علاقة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في الآتي:

- 1- قد يفيد معلمي الحلقة الأولى في تركيز اهتمامهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.
- 2- يعد هذا البحث إضافة جديدة للدراسات السورية التي تناولت مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الأولى في الجمهورية العربية السورية، حيث تناول متغير التحصيل الدراسي.
- 3- تقديم أداة موضوعية لتعرف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي قد يستفيد منها المعلمون.

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرف:

- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
- الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد.
- العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

سؤال البحث: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.

فرضيات البحث: سعى البحث الحالي التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس التفكير الناقد وتحصيلهم الدراسي.

حدود البحث: وهي:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2025\2026).
- الحدود المكانية: مدرسة أحمد عيسى الحسن، ومدرسة المقداد بين الأسود، ومدرسة إياد حروفش ومدرسة السادس من تشرين في مدينة حمص.
- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حمص.
- الحدود العلمية: وهي:

• مهارات التفكير الناقد: تم اختيار مهارات التفكير الناقد كونها من أهم المهارات العقلية العليا في القرن الواحد والعشرين والتي تؤكد عليها المناهج المعاصرة لأنها تمكن التلاميذ من الاستنتاج والتحليل والتقييم

واتخاذ قرارات سليمة، وخاصة بالنسبة للصف الخامس الأساسي حيث تتطور قدرات التلاميذ على التفكير المجرد ويتحول من التعليم التأسيسي إلى التعليم التحليلي.

- التحصيل الدراسي: تم اختيار هذا المتغير كونه مؤشر لنجاح العملية التعليمية يعكس مدى اكتساب التلاميذ للمعارف والمهارات العقلية التي يهدف إليها المنهاج، وكون التفكير الناقد مهارة معرفية عليا قد تؤثر في فهمه للمحتوى الدراسي بالتالي فأنها قد ترتبط بالتحصيل الدراسي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

ويعرف التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي قائم على البحث عن المعلومات والأدلة الكافية والحجج المنطقية والنظر المعمق بالاحتمالات المطروحة والبدائل قبل إصدار الأحكام وصياغة التعميمات، وهو يرتبط تاريخياً بالفيلسوف الإغريقي اليوناني سقراط وبطريقته التي سميت بالحوار التوليدي حيث عرفه بأنه مهارة توليد الأفكار عند الأفراد المتحاورين ومن ثم نقدها عن طريق الأسئلة السابرة لتغيير وجهات نظرهم بالاعتماد على المحاولة والحكم على أهميتها. (عبد العزيز، 2009، 108)

وتعرف مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة واسعة من المهارات المعرفية والفكرية اللازمة لتحديد وتحليل وتقييم الحجج بفاعلية، واكتشاف المفاهيم المسبقة والتحيزات الشخصية وتغييرها، بما يساعد على تقديم أسباب مقنعة لدعم الاستنتاجات واتخاذ القرارات بموضوعية بعيداً عن التحيز. (Bassham&others,2010,1)

والتحصيل الدراسي هو المعارف والعلوم التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي، هو مستوى محدد من الأداء والكفاءة ومقدار المعارف أو المهارات التي يحصلها نتيجة التدريب والمرور بالخبرات السابقة في العمل المدرسي، ويتم قياسها من خلال اختبارات تحصيلية في نهاية كل وحدة دراسية أو في نهاية الفصل أو العام الدراسي. (اسماعيل، 2019)

كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه الإنجاز في مادة معينة أو مدى استيعاب التلميذ لما تعلمه في مادة دراسية مقررّة، وهو يقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد خصيصاً لقياس نواتج التعلم، بحيث تعكس نتائج الاختبار مقدار فهم التلميذ للمادة الدراسية. (الشهاوى، 2018)

وتعرف الباحثة مهارات التفكير الناقد إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس التفكير الناقد.

الدراسات السابقة:

دراسات عربية:

دراسة بو حمد ولكحل (2024) في الجزائر بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم بجامعة محمد خضير بسكرة:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم التربية بجامعة محمد خضير بسكرة، واستخدم المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للتفكير الناقد، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة علوم التربية متوسط، ويوجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط مستويات مهارات التفكير الناقد لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة خضور (2022) في سوريا بعنوان: فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع:

هدفت الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع، واستخدم المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (25) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد ومقياس دافعية التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين

متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لمصلحة المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد لمصلحة التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية نحو التعلم لمصلحة التطبيق البعدي،

دراسة سلامة (2022) في سوريا بعنوان: درجة اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء المناهج الحالية القائمة على الأنشطة في مدارس مدينة حماه:

هدفت الدراسة تعرف مدى تحقيق المناهج الحالية القائمة على الأنشطة على تنمية مهارات التفكير الناقد، واستخدم المنهج الوصفي، وتألقت عينة الدراسة من (146) تلميذاً وتلميذة في الصف الخامس الأساسي و(124) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حماه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار للتفكير الناقد مؤلف من خمسة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ الصفين الخامس والسادس يمتلكون مهارات التفكير الناقد بدرجة متوسطة، إضافة إلى وجود أثر لمتغير الجنس في كلا الصفين لصالح الإناث.

دراسة الزهراني (2022) في السعودية بعنوان: العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة:

هدف البحث إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط، واستخدم المنهج الوصفي، وتألقت عينة البحث من (704) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق اختبار واطسون وغلير للتفكير الناقد وإعداد اختبار تحصيلي، وقد توصلت النتائج إلى ضعف مستوى مهارات التفكير الناقد ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي لصالح ذوات التحصيل المرتفع.

دراسة المطوع (2018) في الكويت بعنوان: فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة:

هدف البحث التعرف على فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدم المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (63) طالبة من الصف الثالث متوسط، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الناقد واختبار تحصيلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد.

دراسة بوطي (2015) في الجزائر بعنوان: التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي، واستخدم المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من الصف الثالث ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس للتفكير الناقد واختبار تحصيلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد لدى طلاب التعليم الثانوي باختلاف الجنس والتخصص لصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي باختلاف الجنس والتخصص.

دراسة عباس (2014) في سوريا بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية:

هدفت الدراسة تعرف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وأثر الجنس والبيئة على هذا المستوى، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (127) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس مهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ضعيف، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما توصلت إلى أن تلاميذ الريف يمتلكون التفكير الناقد بدرجة أكبر مما يمتلكها تلاميذ المدينة.

دراسة ابراهيم والكندري (2014) في الكويت بعنوان: درجة امتلاك طالبات كلية التربية من تخصصي العلوم والتربية الإسلامية في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد:

هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك طلبة وطالبات كلية التربية في جامعة الكويت في تخصص العلوم والتربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (151) طالباً منهم (22) طالباً و(129) طالبة من تخصص العلوم والتربية الإسلامية من كلية التربية بجامعة الكويت، وقد توصلت النتائج إلى امتلاك الطلاب والطالبات لمهارات التفكير الناقد بدرجة ضعيفة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على المقياس لصالح الذكور.

دراسات أجنبية:

دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024) في باكستان بعنوان: Assessment of primary school student's developed through curriculum. تقييم مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال المنهج الدراسي:

هدفت الدراسة تحليل مدى تنمية المنهج الدراسي لمهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتألّفت عينة الدراسة من (700) طالباً من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار للتفكير الناقد في مادتي الرياضيات واللغة الانكليزية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق

جوهريّة في المهارات بين تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس مع حصول تلاميذ الصف الخامس على أعلى الدرجات ولصالح الإناث.

دراسة الشمراني Shamrani Al (2022) في السعودية بعنوان: Critical thinking skills for primary education teacher's preceptions. التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية وتصورات المعلمين حولها:

هدفت الدراسة تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها عند التلاميذ من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (385) معلمة في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عالٍ من المعرفة بمهارات التفكير الناقد وضرورة تضمينها في كافة المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية، كما بينت عدم وجود تأثير لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي على وجهات نظر المعلمين.

يتفق هذا البحث مع دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024)، ودراسة الشمراني Alshamrani (2022)، ودراسة سلامة (2022)، ودراسة بو حمد ولكحل (2022)، ودراسة عباس (2014)، ودراسة إبراهيم والكندري (2014) في الهدف من إجراء البحث وهو تعرف درجة توافر مهارات التفكير الناقد.

ويتفق مع دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024)، ودراسة سلامة (2022) في عينة الدراسة وهم تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

بينما يختلف مع الدراسات السابقة في إضافة متغير التحصيل الدراسي، واستخدام مقياس للتفكير الناقد وتعرف ارتباطه بمتوسط التحصيل لتلاميذ الصف الخامس الأساسي في خمس مواد دراسية (رياضيات، علوم، لغة عربية، اجتماعيات، دينية) وليس في مادة محددة.

الإطار النظري:

أهمية التفكير الناقد:

إن مهارات التفكير الناقد تحسن القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها بموضوعية بعيداً عن التحيزات والآراء الشخصية، بالتالي تمكن التلميذ من اتخاذ قرارات صحيحة مبنية على المنطق والأدلة، ويفتح أمامهم المجال للتفكير خارج الصندوق ويعزز الإبداع ويطور مهارات التواصل ليتمكنوا من التعبير عن أفكارهم بطريقة منطقية منظمة.

كما يساعد التفكير الناقد في تقديم حلول مبتكرة للمشكلات، ويعزز القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي وكشف المغالطات والأخبار الزائفة.

من الناحية التعليمية إن التفكير الناقد في الصفوف الأولى يزيد من فعالية التلميذ في المواقف التعليمية، ويجعله أكثر وعياً وإدراكاً لدوره، ليساهم في الأنشطة الصفية وغير الصفية. (الزغبى، 2009، 30)

ومن الناحية الاجتماعية فإنه يمكن التلميذ من المساهمة الفاعلة في الأنشطة الاجتماعية فيكتسب من خلالها العديد من القيم كالتعاون وآداب الحوار، وتزيد وعيه بالقضايا والمشكلات الاجتماعية وكيفية مواجهتها وحلها. (أبو شعيرة، 2009، 158)

أما من الناحية النفسية فإن التفكير الناقد يزيد وعي التلاميذ بقدراتهم وإمكانياتهم، وبالتالي يكسبهم العديد من الخصائص والسمات النفسية المرغوبة كالجرأة والثقة بالنفس والتي من شأنها أن تخلصه من الخصائص النفسية السلبية وتجعله أكثر إيجابية مع نفسه والآخرين. (العتوم، 2007، 36)

العوائق التي تحول دون تعليم التفكير الناقد:

على الرغم من أهمية التفكير الناقد ولكن توجد العديد من العوائق التي تحول دون تعلم التلاميذ لمهاراته، ومن هذه العوائق ما يأتي:

1- الأنانية: هي الميل لرؤية الواقع يتمحور حول الذات، فالأنانيون ينظرون إلى اهتماماتهم على أنها شخصية وأهم من اهتمامات وحاجات الآخرين، وللأنانية شكلان:

• التفكير القائم على المصلحة الذاتية: هو الميل إلى قبول المعتقدات التي تقوم على المصلحة الخاصة والدفاع عنها، وهو يعد عائقاً أمام تعليم التفكير الناقد لأنه يفضل الذات ويتمسك بالمعتقدات والاتجاهات بعيداً عن التفكير في الأدلة والحجج الموضوعية.

• التحيز لتقدير الذات: هو الميل إلى المبالغة في تقدير الذات ورؤيتها أنها الأفضل، وادعاء المعرفة والتميز عن باقي الناس، وذلك ليرضي شعوره بالرضا عن نفسه، ويشكل عائقاً أمام تعليم التفكير الناقد لأن الشخص المتحيز لذاته غير قادر على تحديد نقاط القوة والضعف.

2- المركزية الاجتماعية: هي تفكير يتمحور حول الجماعة، وتعيق التفكير الناقد كون الفرد يفكر بالجماعة بشكل مفرط بعيداً التفكير المنطقي العقلاني، وذلك من خلال طريقتين:

- التحيز الجماعي: هو ميل الفرد إلى رؤية الجماعة الخاصة به على أنها أفضل بطبيعتها من غيرها، والنظر إلى باقي المجموعات بعين الشك والاستياء.
- المطابقة: ميل الفرد إلى اتباع الجماعة دون تفكير وبما يتوافق مع معايير السلوك والمعتقدات الاجتماعية السائدة.

3- الافتراضات غير المبررة: الافتراض هو أمر نعتقد صحته دون دليل، فكل ما نفكر به تقريباً يقوم على الافتراضات، وأحد أكثر الافتراضات غير المبررة شيوعاً هي الصورة النمطية التي تجعل كل الأشخاص متشابهين في تفكيرهم والمفاهيم والاتجاهات حتى لو كانت خاطئة، وهذه الصورة النمطية تعرف بالتعميم.
(Bassham&others,2010,11-24)

تصنيف مهارات التفكير الناقد:

تتعدد مهارات التفكير الناقد وتعرض الباحثة فيما يأتي المهارات التي سيتم قياسها عند تلاميذ الصف الخامس الأساسي وهي:

1- مهارة الملاحظة: هي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن بوجود سبب يستدعي الانتباه إلى التفاصيل وجوهر الموضوع بالاعتماد على الحواس.

وتمثل مهارة الملاحظة نقطة البداية والنهاية للمهارات العقلية، فهي نقطة البداية عندما يلاحظ التلميذ ما يطرأ على الظاهرة من تغيرات، ونقطة النهاية عندما يعتمد عليها في ملاحظة بقية الظواهر التي تشبه هذه الظاهرة وصولاً إلى قانون أو نظرية معينة، ولنجاح هذه المهارة يجب مراعاة التخطيط المناسب وتحديد الوقائع التي يجب ملاحظتها وزمانها ومكانها، وملاحظة كل العوامل التي لها أثر على أحداث الظاهرة بشكل موضوعي، ثم إرشاد الطفل إلى الانتباه والتركيز الذهني، واستخدام أدوات حسية مناسبة تحفز على هذا الانتباه بما يتناسب مع المحتوى الذي يتم العمل عليه. (ابراهيم وآخرون، 2022، 129-126)

2- **مهارة الفهم:** هي المهارة التي يستخدمها التلميذ في استرجاع معلومات سابقة وتوظيفها في حل المسائل والإشكاليات التي تعرض أمامه، والفهم يعني أن يدرك معنى أو فكرة حيث يتعرف على تفاصيل هذه الفكرة ويعيد صياغة المعلومات بأسلوبه الخاص. (بيت وآخرون، 2020، 140)

ويمثل الفهم المستوى الثاني في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وكان سابقاً يشير إلى أنه يتعلق فقط بحفظ الحقائق واسترجاعها ولكن لاحقاً أصبح يمثل مستوى معرفياً يتجاوز حفظ المعلومات إلى تفسيرها وشرحها والتعبير عنها بأسلوبه الخاص. (Adeli&Soozandehfar,2016,2)

وتتطلب مهارة الفهم قدرة التلميذ على ترتيب الأفكار والمعاني والمفاهيم وشرحها بأسلوبه الخاص، ثم نقلها إلى الآخرين بدقة وعناية، كما تتطلب قدرة على التنبؤ بالمعلومات والعلاقات التي سبق له دراستها. (داود والعدوان، 2016، 94)

3- **مهارة التمييز:** هي المهارة التي تمكن الطفل من تمييز المعلومات التي يسمعها أو يشاهدها وتحديد فيما إذا كانت حقيقة أو خيال أو رأي، فالحقيقة عبارات يمكن إثباتها بالأدلة والبراهين، والخيال مجموعة من الأفكار غير المنطقية يكونها العقل وهي غير موجودة في الواقع، أما الرأي فهو يعبر عن وجهة نظر الشخص اتجاه أمر ما. وتتمثل أهمية مهارة التمييز عند التلاميذ في النقاط الآتية:

4- التمييز بين الحقائق والآراء: من المهم تنمية قدرة الطفل على التفريق بين المعلومات المبنية على حقائق ثابتة يمكن برهنتها بالأدلة والحجج، وتلك المعلومات التي تعبر عن وجهة نظر ناقلها.

5- التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة: يعتبر للمعلومات صلة إذا كانت لها أهمية في تحقيق هدف أو الوصول إلى استنتاج، لذا من المهم تنمية قدرة التلميذ على أن يحدد المعلومات والمعارف ذات العلاقة بالموضوع أو المشكلة من تلك التي لا تمت للموضوع والمشكلة بأية صلة. (عبد الوهاب ومجاهد، 2021، 61-60)

6- التمييز بين مصادر المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة: من المهم تنمية مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ والتي تمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم من معلومات مقروءة أو مسموعة أو مرئية، للتمييز بين الصحيح منها وغير الصحيح، والتمييز بين المعلومات المفيدة وغير المفيدة. (حسن، 2020، 115)

4- مهارة المقارنة: هي إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على تنظيم المعلومات لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو حدثين أو فكرتين أو مشكلتين أو موقفين أو أكثر بناء على خصائص كل منهما من خلال فحص العلاقات بينهما ومعرفة ما هو موجود في أحدهما وغير موجود في الآخر. (رزوقي وسهيل، 2018، 23)

وتأتي أهمية هذه المهارة كونها تتطلب تحليل الخصائص المتشابهة وغير المتشابهة، كما أنها تساعد في الوصول إلى فهم أعمق للأشياء التي نقارن بينها، من أجل توضيح أي غموض واتخاذ قرارات مدروسة. (رزوقي ومحمد، 2018، 42-41)

وتتطلب المقارنة تفكير التلاميذ بمرونة ودقة في شيئين أو أكثر في آن واحد، بالإضافة إلى البحث في مخزونه المعرفي عندما يواجه شيئاً جديداً غير مألوف، فيلجأ إلى البحث عن شيء مألوف سبق له أن اختبره. (رزوقي وسهيل، 2018، 23)

5- التقييم: مهارة التقييم هي المرحلة التي يقيم فيها التلميذ المعلومات أو الحجج والآراء لتحديد مدى صحتها، وهو أعلى مستويات التفكير حيث تتطلب استخدام التحليل والاستدلال قبل إصدار الأحكام، وتقوم مهارة التقييم على ما يأتي:

7- تحديد المعايير: حيث يتم وضع معايير واضحة للحكم كالاتساق والمنطق والمصادقية.

8- التعرف إلى التحيزات والمغالطات المنطقية.

9- اتخاذ قرار مبني على المنطق بعيداً عن العواطف والانطباعات.

إن امتلاك التلميذ لمهارة التقييم يعزز قدرته على اتخاذ قرارات سليمة وحلول فعالة للمشكلات، وتمكنه من التمييز بين المعلومات الموثوقة والمضللة، كما تحسن من فهمه للمواد الدراسية من خلال المراجعة المعمقة لما يدرسه.

أهمية وأهداف التحصيل الدراسي: تلجأ المدرسة إلى قياس ما اكتسبه التلميذ من معارف عبر اختبارات التحصيل الدراسي، حيث تشكل الدرجات التحصيلية معياراً لقياس تقدمه أكاديمياً ونقله من صف إلى صف أعلى، كما تشكل أساساً هاماً للاستمرار بالدراسة ودخول الجامعة ثم القبول في وظيفة معينة على أساس المستوى الدراسي.

وتساعد الدرجات التحصيلية التلميذ في تكوين صورة إيجابية عن ذاته وزيادة ثقته بنفسه وبإمكاناته بالتالي زيادة تكيفه مع العالم، كما تساعد على تطوير قدراته المعرفية والعقلية ومهارات التفكير، فيتمكن من اتخاذ القرارات ومواجهة مشكلات الحياة وإيجاد الحلول لها مستفيداً من حصيلة معارفه.

إن التحصيل الدراسي يعكس قدرة التلميذ على دراسة وتذكر المفاهيم والقدرة على استرجاع المعرفة شفهاً أو كتابياً (Igbo&James,2014,73)، لكنه في الوقت نفسه لا يهدف إلى مجرد قياس مدى اكتسابه للمعلومات ولا يهدف إلى مجرد الحصول على شهادة، بل الهدف الفعلي منه هو تنمية عقل التلميذ بالمعارف النافعة بطريقة شاملة ومتدرجة، واكتساب مهارات فكرية وحياتية تنمي شخصيته وترتقي بعقله لتكوين ذاته بما يفيد المجتمع. (Haunushek&others,2005, 422).

ويعد التحصيل الدراسي وسيلة الأنظمة التربوية لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتي تبين ما اكتسبه التلميذ من معارف وما مر به من مهارات وخبرات، فهو ليس مسألة

عارضة للعملية التعليمية بل مكون رئيسي من مكوناتها، وقياسه ليس غاية في حد ذاتها أو نهاية المطاف بل هو عملية مستمرة تمكننا من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة ووضع أهداف جديدة وتخطيط الدروس بطريقة أكثر فاعلية لتحقيق تلك الأهداف. (المبيضين، 2011، 42)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: يعد التعليم اليوم مهماً في تقدم الشعوب وتحديد مكانتها، ويلعب التحصيل الدراسي دوراً هاماً في سير عملية التعليم من حيث أنه يحدد المكتسبات المعرفية للتلميذ في العملية التعليمية، ومقدار ما تعلمه من خبرات من خلال المقررات الدراسية، ولكن يتأثر التحصيل الدراسي بجملة من العوامل هي:

- عوامل مدرسية تتمثل في ملائمة المنهاج الدراسي لسيكولوجيا التعلم ومستوى التلاميذ، وقدرته على إشباع حاجاتهم وميولهم، كذلك مدى توفر المعلم الكفاء المؤهل لمهنة التعليم، حيث أن أسلوب المعلم القائم على الشرح والفهم والمناقشة والسؤال يزيد من فهم التلاميذ واستيعابهم للمادة الدراسية بالتالي يزداد تحصيلهم الدراسي.
 - ومن العوامل المدرسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي الإدارة الواعية التي تنفذ السياسة التربوية من خلال العمل والتعاون مع أفراد الهيئة التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بالإضافة إلى توافر الأنشطة الرياضية والفنية والأدبية التي تراعي ميول الطلبة واهتماماتهم. (اسماعيل، 2019، 45)
 - الاضطرابات النفسية التي قد يتعرض لها التلميذ والتي تؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق وضعف الثقة بالنفس أو النشاط الزائد أو سوء التوافق الشخصي والاجتماعي أو الشعور بالنبذ والنقص وعدم الاتزان الانفعالي وعدم القدرة على تحمل الألم النفسي ما يؤدي به إلى ضعف تحصيله الدراسي. (الشخص، 1992، 48)
 - العوامل الذاتية: تتعلق بالتلميذ نفسه كالتخلف العقلي، والإعاقة السمعية والبصرية، والاضطرابات الانفعالية، وصعوبات التعلم (الشريف، 2012، 86).
- ويتأثر التحصيل الدراسي بشكل سلبي بمقارنة التلميذ بغيره من قبل المعلم أو الأهل، حيث يتم تحجيم صورة التلميذ عن ذاته، تتضح الفروق الفردية القائمة بينهم يوماً بعد يوم، وتترسخ هذه الأفكار حتى يقتنع فيه التلميذ نفسه بأنه لا يصلح للتعلم، ونتيجة

لذلك تقل ثقته بنفسه ويقدراته وينصرف عن الاهتمام بتحصيل درجات عالية ويتراجع دراسياً، وقد يصل الأمر إلى حد ترك المدرسة.

- العوامل الأسرية: فالجو الأسري الإيجابي المبني على دعائم متينة من التوجيه والرقابة والإرشاد والعلاقات الطيبة بين الآباء والأبناء تزيد من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ والرغبة في تحقيق درجات تحصيلية مرتفعة، بينما الأسرة المفككة والمشحونة بالمشاكل ستخلق حالة من القلق والفوضى عند الأبناء وبالتالي ستقل دافعية الإنجاز وسيترجع في تحصيله، وهذا ما أكدته دراسة الموه (2017) التي تناولت أثر المعاملة الوالدية في التحصيل الدراسي، وقد شملت العينة (340) طالباً وطالبة، حيث توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين كانت علاقاتهم جيدة في أسرهم من حيث المعاملة والحب والتعاون حققوا مستوى تحصيلي أعلى.
- الذكاء: يعد الذكاء من العوامل المهمة التي تلعب دورها في التحصيل الدراسي، حيث يولد الأطفال بنسب ذكاء متفاوتة، فنجد أن التحصيل الدراسي لبعضهم يكون مرتفعاً، بينما البعض الآخر يكون تحصيلهم منخفضاً وقد يصل التلميذ إلى الفشل والتسرب من المدرسة. (أرونیکا وآخرون، 2017)
- التغذية: في تقرير للمركز الوطني للإعاقات وتعزيز الصحة CDC (2014) أكد أن التلاميذ الأصحاء بدنياً أفضل في تحصيلهم الدراسي وأداء واجباتهم ونشاطهم الدراسي، وهذا يتوقف حسب ما ورد في التقرير على التغذية الجيدة والنشاطات البدنية.

منهج البحث: نظراً لطبيعة البحث وهدفه استخدم المنهج الوصفي لأنه يسعى إلى وصف وتحليل وتفسير ومقارنة الظواهر وتقييمها، ما يساعد على زيادة فهمها. (العزاوي، 2008،

97)

مجتمع البحث وعينته: تألف مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الأساسي في محافظة حمص والبالغ عددهم (12595) تلميذاً وتلميذة في العام الدراسي (2025-2026) حسب دائرة الإحصاء والتخطيط في مديرية التربية في محافظة حمص، ولضمان تمثيل العينة للمجتمع الأصلي والحصول على نتائج دقيقة قامت الباحثة بحساب العينة لكل

من تلاميذ المدينة والريف حسب العدد الكلي لكل منهما بشكل منفصل، وتم تطبيق معادلة كيرجسي ومورغن وهي:

$$n = \frac{x^2 NP(1 - P)}{d(N - 1) + x^2 P(1 - P)}$$

n: العينة، N: مجتمع الدراسة، P: نسبة المجتمع 0.05، d: نسبة الخطأ 0.05، x: قيمة كاي مربع بدرجة حرية واحد وتساوي 3.84 عند مستوى دلالة 0.05 (Darle&Robert, 1970, 607) وبلغت عينة البحث بعد تطبيق المعادلة (375) تلميذاً.

وقد تم اختيار المدارس بناءً على اقتراح مديرية التربية في محافظة حمص للحصول على موافقة التطبيق في ثلاثة مدارس هي: مدرسة أحمد عيسى الحسن، ومدرسة إياد حروفوش، ومدرسة السادس من تشرين، حيث تألفت العينة عند التطبيق النهائي من (375) تلميذاً، وقد بلغ عدد الذكور (196) والإناث (179).

أدوات البحث: لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بما يأتي:

أولاً: إعداد مقياس التفكير الناقد بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة منها دراسة السيوف (2022) ودراسة الشمراني Alshamrani (2022) ودراسة نولد Nold (2017)، ويتألف المقياس من خمسة محاور يمثل كل محور مهارة من مهارات التفكير الناقد، وتتدرج تحت كل محور مجموعة من المهارات الفرعية، وهي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (1) عدد بنود مقياس التفكير الناقد

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المجموع
المهارة الرئيسة	الملاحظة	الفهم	التمييز	المقارنة	التقييم	5
عدد المهارات الفرعية	7	7	7	7	7	35

بلغ عدد البنود الكلي (35) بنداً تطلبت الإجابة عليها استخدام مقياس ليكرت ثلاثي الإجابة، وأعطيت الدرجات على النحو الآتي: كبيرة 3، متوسطة 2، قليلة 1. ولتصحيح المقياس تم اعتماد المعيار الآتي وفق ثلاثة مستويات: من (1-1.67) منخفض، من (1.68-2.33) متوسط، من (2.34-3) مرتفع.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

أ- **الصدق:** تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي حمص وطرطوس لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة اللغة ووضوح البنود والمهارات الفرعية، وتم تعديل بعض بنود المقياس بناء على ملاحظاتهم.

وبيين الجدول الآتي البنود التي تم حذفها أو إعادة صياغتها أو إضافتها:

جدول (2) البنود التي تعديها

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أستخدم الحواس الخمس للحصول على المعلومات.	تم اقتراح حذفه
أنتبه إلى التفاصيل	أنتبه إلى التفاصيل الدقيقة
أحدد وجود التكرار	أحدد وجود التكرار في المعلومات
أحدد وجود الترابط	أحدد وجود الترابط في المعلومات
-	إضافة بندين في مستوى الفهم: - أميز بين حقوقي وواجباتي. - أميز بين السبب والنتيجة.
-	إضافة بند في مستوى التقويم: أأخذ قرارات صحيحة عند حل المشكلات التي تواجهني

وللتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (28) تلميذاً وتلميذة في مدرسة أحمد عيسى الحسن من خارج عينة التطبيق النهائي، ثم قامت بحساب معاملات ارتباط البنود مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول الآتي ارتباط البنود مع محورها:

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون للبنود مع محورها

المحور										
البند	الملاحظة	البند	الفهم	البند	التمييز	البند	المقارنة	البند	التقويم	
1	0.664	8	0.79	15	0.94	22	0.695	29	0.714	الارتباط p
	0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	الدالة
2	0.38	9	0.97	16	0.94	23	0.388	30	0.714	الارتباط p
	0.04		0.00		0.00		0.04		0.00	الدالة
3	0.82	10	0.82 6	17	0.94	24	0.388	31	0.714	الارتباط p
	0.00		0.00		0.00		0.004		0.00	الدالة
4	0.78	11	0.97	18	0.94	25	0.69	32	0.65	الارتباط p
	0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	الدالة
5	0.552	12	0.79	19	0.28	26	0.529	33	0.77	الارتباط p
	0.002		0.00		0.00		0.004		0.00	الدالة
6	0.38	13	0.82	20	0.47	27	0.59	34	0.81	الارتباط p

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

الدلالة		0.003		0.00		0.01		0.001		0.00
الارتباط	7	0.60	14	0.36	21	0.64	28	0.714	35	0.79
p				4						
الدلالة		0.00		0.07		0.00		0.00		0.00

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والمحاور التي تنتمي لها تتراوح بين (0.28-0.97) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وتدل على الاتساق الداخلي.

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون للمحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

المحور	الملاحظة	الفهم	التمييز	المقارنة	التقويم
الملاحظة	الارتباط p	-	0.711	0.64	0.813
	الدلالة	-	0.00	0.00	0.01
الفهم	الارتباط p	-	-	0.67	0.81
	الدلالة	-	-	0.00	0.04
التمييز	الارتباط p	-	-	-	0.31
	الدلالة	-	-	-	0.04
المقارنة	الارتباط p	-	-	-	0.87
	الدلالة	-	-	-	0.00
التقويم	الارتباط p	-	-	-	-
	الدلالة	-	-	-	-
الدرجة الكلية	الارتباط p	0.941	0.56	0.38	0.71
	الدلالة	0.00	0.01	0.04	0.00

يتبين من الجدول (4) أن قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.31-0.94) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على اتساق المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ب- الثبات: تم التحقق من الثبات من خلال برنامج التحليل الإحصائي spss، حيث بلغ بطريقة ألفا كرونباخ (0.76)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.68) وهي قيم تدل على ثبات مقبول بالتالي صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانياً: الرجوع إلى السجلات المدرسية وحساب متوسط التحصيل الدراسي العام لتلاميذ الصف الخامس الأساسي في المواد الآتية: رياضيات، علوم، لغة عربية، اجتماعيات، ديانة.

نتائج البحث ومناقشتها:

سؤال البحث: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مقياس التفكير الناقد ومتوسط هذه الدرجات، وذلك لتعرف مستوى مهارات التفكير الناقد لديهم وفق المعايير التي اعتمدها الباحثة.

ويبين الجدول الآتي متوسط درجات التلاميذ في محاور مقياس التفكير الناقد والمقياس ككل:

جدول (5) متوسط درجات التلاميذ على مقياس التفكير الناقد

المحور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
الملاحظة	0.3	2.42	مرتفع
الفهم	0.21	1.71	متوسط
التمييز	0.19	1.93	متوسط
المقارنة	0.2	2.02	متوسط
التقييم	0.29	1.02	منخفض
المجموع	0.11	1.75	متوسط

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للتلاميذ في محور الملاحظة بلغ (2.42) وهو يدل على تقدير مرتفع، بينما كان التقدير متوسطاً في ثلاثة محاور هي الفهم بمتوسط حسابي (1.71) و (1.93) في محور التمييز و (2.02) في محور المقارنة، وفي محور التقويم بلغ المتوسط الحسابي (2.02) بتقدير منخفض، أما متوسط الدرجات على المقياس ككل فقد بلغ (1.75) بتقدير متوسط.

تشير النتائج إلى قدرة التلاميذ على الانتباه للتفاصيل الدقيقة وملاحظة الأنماط غير المعتادة والتناقضات واكتشاف المعلومات، وتأتي أهمية ذلك كون مهارة الملاحظة هي حجر الأساس في التفكير الناقد لأنها تمكن التلميذ من جمع البيانات والمعلومات بدقة قبل إصدار الأحكام.

في حين أن تقدير مهارة الفهم بدرجة متوسطة يدل على قدرة جيدة لدى التلاميذ على استيعاب المعلومات وتحليلها، لكن قد تكون هناك حاجة لتعزيز مهارات إضافية مثل التفسير والربط بين المفاهيم ما يعزز مهارة الفهم بشكل أعمق.

وتشير نتائج محور التمييز إلى تقدير هذه المهارة بدرجة متوسطة وهذا يدل على قدرة جيدة لدى التلاميذ على التمييز بين الآراء والحقائق والخيال، ولكنهم بحاجة إلى تدريب أكثر على القيام بالتحليل المنطقي للمواقف والحجج المطروحة لتمييز الصحيحة من الخاطئة.

وفي محور المقارنة تشير النتائج إلى تقدير متوسط وهي تعكس قدرة جيدة لدى التلاميذ على المقارنة بين المواقف والأفكار ما يعني وجود أساس يمكن تحسينه من خلال تمارين تحليلية أكثر تعقيداً تسهم في تنمية هذه المهارة.

أما نتائج محور التقويم فهي تشير إلى درجة منخفضة ما يظهر ضعفاً في القدرة على إصدار أحكام دقيقة وتقييم مصداقية المعلومات والحجج، وقد يرجع ذلك إلى ضعف تدريب التلاميذ على استخدام معايير منطقية لتقييم القرارات والأفكار، واعتياده الحصول على تقييمات جاهزة.

وتشير نتائج درجات التلاميذ على المقياس ككل إلى تقدير متوسط أي أنهم يمتلكون أساساً مقبولاً من مهارات التفكير الناقد وقدرة جيدة على الملاحظة والفهم والتمييز والمقارنة، لكنهم قد يواجهون صعوبة في الربط بين الأفكار والتعمق في التفاصيل، كما أنهم قد يواجهون تحديات في المواقف المعقدة التي تتطلب تفكيراً معمقاً واتخاذ القرارات نظراً لافتقارهم إلى الدقة والعمق في التحليل.

كما قد يرجع سبب هذا التقدير إلى قلة تدريب التلاميذ على مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية الحالية، والاعتماد على الحفظ والتلقين بدلاً من التحليل والفهم، بالإضافة إلى قلة تعرضهم لمواقف حياتية أو تعليمية تتطلب منهم اتخاذ قرارات جديّة وإصدار أحكام مبنية على مهارات التفكير الناقد.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلامة (2022) والتي توصلت إلى أن تلاميذ الصف الخامس الأساسي يمتلكون التفكير الناقد بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة عباس (2014) والتي توصلت إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ كان ضعيفاً ودراسة الشمراني Alhsamrani (2022) التي توصلت إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد كان مرتفعاً.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة وجود فرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) الفرق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد

المهارة	الجنس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة T	الدلالة	القرار
---------	-------	-------------------	-----------------	--------	---------	--------

الملاحظة	ذكور	0.189	1.395	2.17	0.03	دال
	إناث	0.32	2.4			
الفهم	ذكور	0.206	1.693	2.88	0.004	دال
	إناث	0.24	2.52			
التمييز	ذكور	0.326	1.249	2.13	0.03	دال
	إناث	0.352	2.402			
المقارنة	ذكور	0.207	2.028	1.88	0.06	غير دال
	إناث	0.192	2.017			
التقييم	ذكور	0.22	2.425	1.81	0.07	غير دال
	إناث	0.292	2.429			

يتبين من الجدول (6) أن الذكور والإناث حصلن على درجات متفاوتة في محاور مقياس التفكير الناقد ويمكن تفسير لنتائج على النحو الآتي:

- محور الملاحظة: بلغت قيمة (T) في محور الملاحظة (2.17) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث. قد يرجع تفوق الإناث على الذكور في محور الملاحظة لأنهن أكثر ميلاً للتركيز على التفاصيل الدقيقة، حيث أكدت العديد من الدراسات (البادري، 2019) أن الإناث غالباً يمتلكن قدرة أعلى على معالجة المعلومات بتفصيل أكبر من الذكور وهذا يجعلهن أكثر انتباهاً للفروق الصغيرة، كما أنهن يستخدمن أساليب التعلم التي تتطلب الملاحظات والانتباه وربط المعلومات بينما يميل الذكور للتجريب ما يجعلهم أقل قدرة على التركيز ودقة الملاحظة.
- محور الفهم: بلغت قيمة (T) في محور الفهم (2.88) ومستوى الدلالة (0.004) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية

ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

تفوقت الإناث على الذكور في محور الفهم، وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى اختلاف تركيب الدماغ، فعند الإناث يكون الاتصال بين نصفي الدماغ أكثر كثافة ما يجعلهن أعلى قدرة في دمج المعلومات والفهم والتنبؤ والتفسير (عامر ومحمد، 2008)، كما قد يرجع سبب هذا الفرق إلى أن الإناث أكثر ميلاً إلى أسلوب التعلم التفصيلي والتحليلي الذي يركز على الفهم، بينما يفضل الذكور أساليب التعلم العملية والنشاط الحركي.

- محاور التمييز: بلغت قيمة (T) في محاور التمييز (2.13) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

قد يرجع تفوق الإناث على الذكور في محور التمييز إلى بنية الدماغ لديهن، فالإناث اتصال العصبي بين نصفي الدماغ يكون أعلى ما يؤثر على الانتباه الدقيق ويجعل لديهن حساسية أكبر للفروق الصغيرة والتغيرات وبالتالي تزداد القدرة على التمييز.

- محاور المقارنة: بلغت قيمة (T) في محاور المقارنة (1.88) ومستوى الدلالة (0.06) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها غير دالة إحصائياً، فنقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

قد يرجع سبب عدم وجود فروق بين الجنسين إلى أن مهارة المقارنة تعتمد على عمليات عقلية مثل تحديد أوجه الشبه والاختلاف وتصنيف المعلومات وبالتالي فإن هذه المهارة تتطلب التدريب عليها أكثر من كونها مهارة فطرية تتأثر ببنية الدماغ أو الخصائص البيولوجية لكل من الجنسين، أي أنها تُكتسب بالتعلم ولا تتأثر بالجنس.

- محور التقييم: بلغت قيمة (T) في محور التقييم (1.81) ومستوى الدلالة (0.07) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية فنقبل الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

قد يرجع سبب عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مهارة التقييم إلى أن هذه المهارة تتطلب التدريب على تحليل الأدلة واتخاذ القرارات وفحص الحجج وتقييم مصداقية المعلومات ومصادرها، وكون التلاميذ من الجنسين (ذكور وإناث) يتلقون نفس المنهاج ونفس أساليب التعلم فإن توافر هذه المهارة يرجع إلى التدريب عليها وليس إلى فروق في الخصائص النفسية وبنية الدماغ بين الجنسين.

جدول (7) نتائج اختبار (T.test) في مقياس التفكير الناقد ككل

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	196	1.75	0.11	374	2.12	0.03	دال
إناث	179	1.88	0.12				

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (T) في مقياس التفكير الناقد بلغت (2.12) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر انضباطاً والتزاماً بالتعليمات المدرسية، وأكثر قدرة على الإصغاء والتركيز في الصف مما يعزز قدراتهن على التحليل المنطقي واتباع خطوات التفكير النقدي في مواجهة أي موقف أو مشكلة يتعرضن لها، في حين أن الذكور يتسربون من المدرسة بنسبة أعلى من الإناث ولديهم ضعف التزام بالعملية التعليمية ما ينعكس سلباً على مهاراتهم التفكيرية.

ومن جهة أخرى قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى ميل الإناث لاستخدام استراتيجيات تعلم منظمة كالتهيئة ومراجعة الدروس وتدوين الملاحظات وهي مهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير الناقد، بينما يفضل الذكور الأنشطة الحركية ما قد لا يتماشى دائماً مع أساليب التدريس الصفية والتي تركز على التحليل اللفظي والنقدي.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة بوحمد ولكحل (2024) ودراسة سلامة (2022) دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024) بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد لصالح الإناث.

تختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة عباس (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد، كما تختلف مع نتيجة دراسة ابراهيم والكندري (2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد لصالح الذكور.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس التفكير الناقد وتحصيلهم الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بالرجوع إلى سجلات درجات التلاميذ وحساب متوسط درجاتهم في الاختبارات ثم ربط هذه النتائج بمتوسط درجاتهم على مقياس التفكير الناقد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8) قيمة معامل ارتباط بيرسون لمقياس التفكير الناقد ومتوسط الدرجات التحصيلية لتلاميذ الصف الخامس الأساسي

المتغير	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الناقد	0.44	0.04	دال
التحصيل الدراسي			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0.44) ومستوى الدلالة (0.04) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار التفكير الناقد ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

تدل هذه النتيجة على أن امتلاك تلاميذ الصف الخامس الأساسي لمهارات التفكير الناقد جعلهم أكثر قدرة على تحليل المعلومات وفهمها بشكل أعمق وليس مجرد حفظها، والتمييز بين الحقائق والآراء وبين ما هو صحيح وما هو خاطئ، والقدرة على حل المشكلات وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة ما انعكس إيجاباً على أدائهم التحصيلي.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى البيئة الصفية التي تشجع النقاش وطرح الأسئلة والتفكير الحر، واستخدام معلمي الصفوف الأولى لأساليب تدريس نشطة تقوم على المجموعات وحل المشكلات والمشاريع، وهذا بدوره يعزز التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي معاً.

تختلف نتيجة هذه الفرضية عن نتيجة دراسة بوطي (2015) ودراسة الزهراني (2022) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

المقترحات: بناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

- إدماج استراتيجيات التفكير الناقد في المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على طرائق توظيفها داخل الصف.
- استخدام معلمي الصفوف الأولى طرائق تعليمية نشطة وتنظيم نشاطات تخلق بيئة صافية تفاعلية تحفز التلاميذ على التساؤل والبحث عن المعلومات والمناقشة والتفكير بعمق وإصدار الأحكام عند تعليم كافة المواد الدراسية.

-
- إجراء بحوث تتناول أثر برامج تعليمية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي،
كما تدرس الفروق بين مختلف الصفوف والمراحل الدراسية.

مراجع البحث:

- ابراهيم، حيدر وداود، ضياء ورزوقي، رعد. (2022). *التدريس وأهدافه*. دار الكتب العلمية: بيروت.
- ابراهيم، علي والكندري، كلثوم. (2014). درجة امتلاك طالبات كلية التربية من تخصصي العلوم والتربية الإسلامية في جامعة الكويت لمهارات التفكير الناقد. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. 169، 227-195.
- أرونيكا، لو؛ روبنسون، كين (2017). *المدارس المبدعة تحولات جذرية في التعليم*. ترجمة نشوى كرم الله. العبيكان للنشر: الرياض.
- اسماعيلي، يامنة (2019). *أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان.
- أبو شعيرة، خالد. (2009). *المدخل إلى علم التربية*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: الأردن.
- أبو حمد، يحيى ولكحل، رانيا. (2024). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة عوم التربية في جامعة محمد خضير بسكرة. *مجلة دفا تر المخبر*. 19(2)، 66-48.
- اسماعيلي، يامنة. (2019). *أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان.
- البادري، سعود. (2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء الأمور دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية*. 3(1)، 115-71.
- بوطي، نادية. (2015). التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. [رسالة ماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- بيت، برايان وبيلانكا، جيمس وفوجارتي، روبن. (2020). *طرق تدريس مهارات التفكير وفقاً للمعايير الأساسية المشتركة في الولايات المتحدة*. (ترجمة علا صلاح). مجموعة النيل العربية: القاهرة.
- حسن، هايدي. (2020). *التفكير كأداة لإكساب الطلاب المهارات وسبل تنميتها*. دار لمار للنشر والتوزيع والترجمة: الاسكندرية.

- المجلد 48 العدد 9 عام 2026
مجلة جامعة حمص
مها حبيب عليان
أ.د. وليد حمادة
د. فايز يزبك
سلسلة العلوم التربوية
- خضور، نادين. (2022). فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع. [رسالة دكتوراة]. كلية التربية، جامعة حمص، سوريا.
 - خليفة، أحمد والشتتا، زينب. (2025). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي. مجلة جامعة حمص. 47(20)، 142-111.
 - داود، أحمد والعدوان، زيد. (2016). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. دار المنهل للنشر والتوزيع: عمان.
 - الرضي، مريم. (2012). التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. دار الكتاب الثقافي: بيروت.
 - رزوقي، رعد وسهيل، جميلة. (2018). سلسلة التفكير وأنماطه 2. دار الكتب العلمية: بيروت.
 - رزوقي، رعد ومحمد، نبيل. (2018). سلسلة التفكير وأنماطه 3. دار الكتب العلمية: بيروت.
 - رزوق، رعد ولطيف، استبرق. (2018). سلسلة التفكير وأنماطه 1. دار الكتب العلمية: بيروت.
 - الزغبى، رياض. (2009). التفكير الناقد. دار المسيرة: عمان.
 - عامر، طارق ومحمد، ربيع. (2008). توظيف أبحاث الدماغ في التربية. دار اليازوري: الأردن.
 - الزهراني، أميرة. (2022). العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة. مجلة السلطان للدراسات الإنسانية والاجتماعية. 61(4).
 - سلامة، مروة. (2022). درجة اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء المناهج الحالية القائمة على الأنشطة في مدارس مدينة حماه. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 38(3)، 386-346.
 - السيوف، نهيل. (2022). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن. [رسالة ماجستير]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
 - الشخص، عبد العزيز (1992). التأخر الدراسي. شركة سفير التربوية: القاهرة.
 - الشريف، عبد الفتاح (2012). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 - الشهاوى، هنا. (2018). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

- عباس، بلسم. (2014). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة. *مجلة جامعة اللاذقية للبحوث والدراسات العلمية*. 3(4)، 303-317.
- عبد العزيز، سعيد. (2009). *تعليم التفكير ومهاراته*. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- عبد الوهاب، محمد ومجاهد، فايزة. (2021). *التفكير التقويمي مفهومه ومهاراته واستراتيجيات تدريسه*. دار التعليم الجامعي: مصر.
- العنوم، عدنان. (2007). *تنمية مهارات التفكير*. دار المسيرة: عمان.
- العزاوي، رحيم. (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة.
- علي، اسماعيل. (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. دار المناهل للنشر والتوزيع: عمان.
- غانم، محمود. (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- المبيضين، لانا. (2011). *التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج كورت*. عمان: مركز دبيونو.
- المطوع، انتصار. (2018). *فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. *المجلة التربوية*. 32(126)، 169-228.
- الموه، زينب (2017). *أثر المعاملة الأسرية في التحصيل الدراسي*. منشورات جامعة مالايا: كوالامبور.
- وزارة التربية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمناهج الوطني في الجمهورية العربية السورية*. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج.
- جاسم، سعدي ويونس، إيمان. (2020). *التفكير الناقد*. مركز الكتاب الأكاديمي: عمان.
- Adeli, Mohammad& Soozandehfar, Seyed; (2016). Article Appraisal of Bloom's Taxonomy. *American research journal of English and literature*,2, 1-9.
- Akhtar, Zarina& Muzaffar, Misbah (2024). Assessment of primary school student's developed through curriculum. *Qlantic journal of social sciences*. 5(4), 323-328.

- Al Shamrani, Lubna (2022). Critical thinking skills for primary education teacher's preceptions. *Multicultural education*. 8(12), 81-97.
- Bassham, George& Irwin, William; Nardone, Henry& Wallace, James (2010). *Critical thinking: student's introduction*. Mc Grow Hill: USA.
- CDC (2014). *Health and academic achievement center for disease control and prevention*. National Center for Disability.
- Daryle, Morgan; Robert, Krejci (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*. (30), 607-610.
- Hanushek, Eric& John, Kain& Rivkin, Steven (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Igho, Andy& James, Peter (2014). Academic achievement prediction: role of interest in learning and attitude towards school. *International journal of humanities social sciences and education*, 1(11), 73-100.
- Nold, Herbert. (2022). Using critical thinking teaching methods to increase students success. *International journal of teaching and learning in high education*, 29(1), 17-32.

ملحق البحث: مقياس التفكير الناقد

مهارة الملاحظة				الرقم
البنء	بءءة كءبءة	بءءة مءءءة	بءءة مءءءة	
1	أءءبءه إءى وءوء الأءءاء فى المءءوءاء.			
2	أءءبءه إءى الإءاءاء ءبء اللفظىة كءءاببء الوءه ونبءة الصوء.			
3	أءءبءه إءى الأءاءبء الءقفقة المءءوءة أمامى.			

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

4	أنتبه إلى التناقضات والأخطاء في المعلومات المعروضة أمامي.		
5	أتذكر معلومات سابقة تشبه المعلومات التي تعرض أمامي.		
6	أحدد وجود التكرار في المعلومات.		
7	أحدد وجود الترابط بين المعلومات.		
مهارة الفهم			
8	أشرح الفكرة الرئيسية في النص بسهولة.		
9	أستخدم المعلومات التي تعلمتها سابقاً في فهم المعلومات الجديدة.		
10	أعيد ترتيب الأفكار المعروضة بشكل متسلسل.		
11	أتوقع النتائج بناء على الأسباب.		
12	أحدد الأسباب التي أدت إلى النتائج.		
13	أطبق ما تعلمته سابقاً في حل المشكلات والأسئلة التي تعرض أمامي.		
14	أعطي أمثلة إضافية عن الموضوع المعروض.		
مهارة التمييز			
15	أميز بين الحقيقة والخيال في المعلومات المعروضة.		
16	أميز بين الحقيقة والرأي في المعلومات المعروضة.		
17	أميز بين الخيال والرأي في المعلومات المعروضة.		
18	أميز بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ.		
19	أميز بين المعلومات المهمة المرتبطة بالدرس والمعلومات التي لا ترتبط به.		

20	أميز بين حقوقي وواجباتي.		
21	أميز بين السبب والنتيجة.		
	مهارة المقارنة		
22	أحدد نقاط التشابه بين المعلومات المعروضة.		
23	أحدد نقاط الاختلاف بين المعلومات المعروضة.		
24	أبين سبب التشابه والاختلاف بين المعلومات المعروضة.		
25	أصنف المعلومات حسب نقاط التشابه والاختلاف بينها.		
26	أنظم المعلومات التي أدرسها في جدول خاص.		
27	أتجاهل التفاصيل غير المهمة عند تصنيف المعلومات.		
28	أستخدم مفردات مناسبة للمقارنة (مثل: أكبر من، أصغر من، يختلف عن، يتشابه ب)		
	مهارة التقييم		
29	أفحص كافة الإجابات للتحقق منها.		
30	أحدد الإجابات الصحيحة بدقة.		
31	أصحح الخطأ إن وجد.		
32	أناقش المعلم وزملائي بسبب اختياري للإجابات الصحيحة.		
33	أقترح حلاً جديداً مناسباً المشكلة المطروحة.		
34	أصدر حكماً منطقياً على الموقف بعيداً عن مشاعري.		
35	أأخذ قرارات صحيحة عند حل المشكلات التي تواجهني.		

