مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 1

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا 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.

- **اذا 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 17.5×25 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 وورد 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 البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف 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 (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية	د. بشرى شريبه صفا دهمان	62-11
دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات	ريم خزام	84- 63
المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي في محافظة دمشق وريفها	نوف مرشد فاتي د. غسان منصور	156-85

درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

إعداد الطالبة: كلاوديا توما جامعة البعث – كلية التربية – تربية طفل

إشراف الدكتورة: هبة سعد الدين

ملخص البحث

هدف البحث إلى تحديد أبعاد الفهم العميق اللازم توافرها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، والوقوف على درجة توافرها في هذا المحتوى، وقد اشتملت عينة البحث على كتاب العلوم المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي لعام 2021– 2022، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة أبعاد الفهم العميق المحكمّة، والتي تكونت من (26) مؤشر موزع على خمسة أبعاد رئيسية، وقد تم تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى.

وتوصلت الدراسة إلى أنَّ محتوى كتاب العلوم قد راعى بدرجة مقبولة أبعاد الفهم العميق، إذ جاء في المرتبة الأولى بُعد التوضيح بنسبة مئوية بلغت (50.11%)، يليه في المرتبة الثانية بُعد التطبيق بنسبة مئوية قدرها (23.34%)، بينما جاء في المرتبة الثالثة بُعد التفسير بنسبة مئوية بلغت (18.30%)، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد اتخاذ القرار بنسبة مئوية قدرها (7.09%)، أما في المرتبة الخامسة جاء بُعد التقييم الذاتي للمعرفة بنسبة مئوية بلغت (1.14%).

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، محتوى منهاج العلوم، أبعاد الفهم العميق

The degree of availability of dimensions of deep understanding in the content of the science curriculum for the sixth grade in the Syrian Arab Republic

Research Summary

The aim of the research is to determine the dimensions of deep understanding that are required to be available in the content of the science curriculum for the sixth grade, and to determine the degree of its availability in this content. In order to achieve the goal of this study, the content analysis form was designed in light of the tight list of dimensions of deep understanding, which consisted of (26) indicators distributed over five main dimensions. The content was analyzed using the descriptive approach represented by the method of content analysis.

According to this study, the dimensions of deep understanding is taken into consideration in the content of the science book to an acceptable degree. Starting with the clarification which comes in first place with a percentage of (50.11%), followed by the implementation with a percentage of (23.34%), then the Interpretation comes in the third place with a percentage of (18.30%), and in the fourth place comes the decision-making by a percentage of (7.09%), Finally, in the fifth place comes the self-evaluation of knowledge with a percentage of (1.14%).

Keywords: content analysis, science curriculum content, understanding dimensions of deep

1- مقدمة البحث:

يعتبر العمل التربوي عمل اجتماعي منظم وهادف، وقد يكون هو أسمى الأعمال الاجتماعية والحياتية فهو عمل يهدف ويسعى إلى بناء الإنسان وتنميته في شتى المجالات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية، هذا العمل يحتاج إلى الكثير من الجهد والتخطيط والأداء المتميز والمتابعة وكذلك التطوير المستمر للوصول إلى أفضل النتائج، إذ إن أكثر ما يميز العمل التربوي ويزيد من العبء عليه هو مرافقته للإنسان مدة ليست بسيطة، فيقضي الإنسان قرابة اثنتا عشرة سنة في التعليم العام فقط، هذه المدة أعطت القائمين على العمل التربوي فرصة رائعة لجعل المواد والمعارف المقدمة تطورية ومتنوعة، ففي كل مرحلة يقدم للمتعلم القدر اللازم والملائم له ولقدراته من المواد التي يحتاج لها.

ونظراً لأهمية مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها تمثل البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، كما أنها تمثل نقطة انطلاق لبناء التعليم عامة (المجيدل، 2009، 48).

فكان لابد من الاهتمام بهذه المرحلة من خلال إعداد المناهج الشاملة والمتنوعة التي تزود التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر، وتعتبر مناهج العلوم والمواضيع المرتبطة بها بالغة الأهمية في إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات الحياة ومساعدتهم على ربط تعلمهم بأحداث الحياة اليومية، إذ تهدف إلى مساعدتهم على اكتساب المهارات والخبرات اللازمة لتأهيلهم لتقديم حلول منطقية وخلاّقة للمشكلات التي قد يواجهونها، فضلاً على توفير المعرفة النظرية التي تمكنهم من استخدامها في مختلف جوانب حياتهم، حيث أصبحت المهمة الأساسية في تدريس العلوم تعليم التلاميذ كيف يتعلمون لا كيف يحفظون المعارف دون فهمها وتطبيقها في مواقف حياتهم اليومية.

ويقول جون ديوي أن تفهم شيئاً أو حدثاً أو موقفاً يعني أن تراه بعلاقاته بالأشياء الأخرى، أن ترى كيف يعمل والنتائج المترتبة عليه وأسبابه واستخداماته في المواقف المختلفة، والشيء الذي لا معنى له بالنسبة لنا هو شيء لم نفهم علاقاته وأسبابه (الخطيب، 2017، 56).

والفهم يتفاوت من شخص لآخر، ومن الأكثر سذاجة وتبسيطاً إلى الأكثر تعقيداً وتقدماً وعمقاً، فالمتعلم الذي لديه فهماً أعمقاً يستطيع أن يضع تصوراً متكاملاً للحقائق والأفكار بشكل أكثر دقة، ويكون مدفوعاً باهتمام داخلي بموضوع التعلم، ويتسم بالثقة بما لديه من معلومات، وتزداد رغبته في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، واستخدام الأدلة والبراهين في تعلمه، وذلك بعكس المتعلم الذي يعتمد على الفهم السطحي في تعلمه فيكون مدفوعاً بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية التي تعزز بالخوف من الفشل لإشباع متطلبات التقييم مع ما يرافقها من مشاعر سلبية وقلق في مواقف التقييم المختلفة (جديد، 2010، 96).

ومن هنا تتضح حاجة المدارس للتعلم من أجل فهم أعمق وذلك باستخدام نشط للمعرفة كجزء من عملية التعلم وهذا ما يسمى بالأداء الاستيعابي، لذا لا بد أن يسعى المعلمون إلى تنمية قدرات طلبتهم على الفهم العميق، وذلك من خلال الاهتمام بالعمق وإعطاء المتعلم دوراً كبيراً في عملية التعلم، وهذا ما يؤكده زيتون (2002، 62) أن التدريس ينبغي أن يركز على العمق بدلاً من التوسع الأفقي وفق شعار قليل من المعرفة يتم تعلمها بعمق خير من معرفة سطحية كثيرة، من خلال الخبرات المباشرة وغير المباشرة والاندماج الفعلي فيما يدرسونه.

ونظراً لأهمية الفهم العميق باعتباره من المهارات الفكرية الأساسية للمتعلمين، أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الفهم العميق وبينت أنه يتجلى بأفضل درجاته عندما يتعمق المتعلم في تفسير المحتوى المطروح وأوضحت أن الفهم العميق لا يحدث

تلقائياً بل يحتاج إلى تكوين عادات عقلية لدى الطالب ومنها دراسات عبد الحسن (2016)، دحلان (2017)، يوسف (2019)، معمر(2019) كما أكد مجلس البحث القومي في أمريكا (National Research Council,2002) بأن المعرفة التي تعلم عن طريق الاستيعاب والفهم تمكن المتعلمين من التذكر واسترجاع الحقائق، والتي تنمى من خلال التخطيط الجيد لاستراتيجيات التدريس. (القضاة وآخرون، 2015، 186)

وفي حدود ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات متنوعة في هذه المجال، لم تجد أية أبحاث قامت بدراسة مدى توافر أبعاد الفهم العميق في منهاج العلوم، وهو ما يسعى البحث للتحقق منه من خلال تحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء قائمة ببعض أبعاد الفهم العميق اللازمة والمناسبة له.

2- مشكلة البحث:

إن المتتبع للتطورات الحاصلة في الميدان التربوي يلاحظ ما تشهده المناهج من تطور كبير ونوعي، حيث يسعى مختصو المناهج إلى إدخال المهارات والقضايا المعاصرة ضمن المناهج التعليمية، كما أن توفير أنشطة إثرائية أو إضافية تكون مشوقة ومرتبطة بالمادة التعليمية أصبح ضرورة لكل تربوي يريد أن يعمل على تنمية التفكير وبناء الشخصية المتكاملة للفرد (الهويدي، 2009، 17).

ونظراً لأن العلوم من أكثر المواد ارتباطاً بحياة المتعلمين كونها تتيح لهم الفرصة لفهم العلاقات الحيوية في موقعها الطبيعي ضمن البيئة التي يعيشون فيها، فقد حرص التربويون على تطوير مناهج العلوم في مراحل التعليم العام وتطوير طرائق تدريسها، حيث باتت عملية التجديد والتحديث في مناهج العلوم أمراً بالغ الأهمية ومطلباً حيوياً وملحاً لتصبح هذه المناهج أكثر فاعلية في مواكبة الحركة العلمية في مختلف مجالات

العلم، ومن أجل تنمية المهارات العقلية ومنها الفهم العميق بأبعاده المختلفة، باعتباره أحد نواتج التعلم التي تسعى هذه المناهج لتحقيقها.

إلا أن اكتساب المتعلمين لهذه الأبعاد وتنميتها لديهم يواجه بعض المعوقات منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه ومقدرته الذهنية ومدى ثقته بنفسه، ومنها ما يتعلق بالمدرسة وما تتضمنه من بيئة تعليمية مناسبة ومعلم ومناهج وأساليب للتدريس، وقد أجريت العديد من الدراسات التي حاولت تقصي أبعاد الفهم العميق في مختلف مراحل التعليم، فوقفت على الكثير من جوانب القصور والضعف وعدم مراعاة المستويات العليا للفهم، مثل دراسات الجهوري (2012)، هاني والدمرداش (2015)، القرني (2016) كما أشارت نتائج البحوث المكثفة في مشروع زيرو الذي أطلقته كلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد منذ سنوات، هذا المشروع القائم على فلسفة التعلم من أجل الفهم، إلى أن الدرجة العادية من الفهم مفتقدة لدى الكثير من المتعلمين حتى عند أفضلهم الذين يبدو أنهم يفهمون المادة التي تدرس في الفصل كما تشير إلى ذلك نتائج الاختبارات والمناقشة الصفية. (جابر، 2003، 321)

ومن خلال عمل الباحثة في مدارس المرحلة الأساسية لاحظت أن التلاميذ يقومون بحفظ المفاهيم والمصطلحات العلمية دون فهم، ولديهم استعداد دائم لتلقي المعلومات كما هي وحفظها في ذاكرتهم ليسهل عليهم استرجاعها في أثناء الامتحانات، واعتمادهم على الإجابات النمطية المكررة وتجنب إضافة أي تجديد خارج إطار الأفكار التي يطرحها الدرس سواء من حيث المضمون أو الصياغة نتيجة معرفتهم السطحية بالمادة وعدم التعمق الكافي بمحتواها، واستناداً إلى المعطيات السابقة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة عشوائية مكونة من (25) معلم ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حماة لاستطلاع آرائهم حول درجة توافر أبعاد الفهم العميق في مقرر العلوم للصف السادس الأساسي، وقد جاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن (24%) من آراء المعلمين أشاروا إلى أن درجة توافر هذه الأبعاد في مقرر العلوم ضعيفة، بينما أشار

(44%) إلى أن درجة توافر هذه الأبعاد في المقرر ذاته متوسطة، في حين أشار (32%) إلى أن درجة توافر هذه الأبعاد كبيرة.

وبناءً على ما ذكر سابقاً، وما أوصت به دراسات كثيرة منها دراسة شاين وبراون (Chin&Brown, 2000)، والقرني (2016)، والزهراني (2017)، ومعمر (2019) من ضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الفهم العميق في جميع مراحل العملية التعليمية، ونظراً لعدم وجود دراسة –على حد علم الباحثة– تناولت تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي على ضوء أبعاد الفهم العميق، شعرت بضرورة إجراء هذا البحث، وهكذا تتمثل مشكلة البحث الحالي بالسؤالين الآتيين:

1– ما أبعاد الفهم العميق اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2– ما درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

3– أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

- تزويد القائمين على تخطيط مناهج العلوم وتطويرها بأبعاد الفهم العميق المناسبة واللازمة لمراعاتها في تلك المناهج، وتوفير ما يلزم لتنميتها.
- قد يساعد الباحثين في هذا المجال بأدوات البحث وما توصل إليه من نتائج.
- يقدم هذا البحث وصفاً لدرجة توافر أبعاد الفهم العميق في مقرر العلوم للصف السادس الأساسي من خلال وسيلة معيارية محكّمة.
- قلة الدراسات التي تناولت درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

4- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1. إعداد قائمة بأبعاد الفهم العميق اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
2. تعرف درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

5- حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2021\2022.
- المكانية: محافظة حماة – الجمهورية العربية السورية.
- الموضوعية: اقتصرت على أبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، والتي توزعت على خمسة أبعاد وهي: (التوضيح، التفسير، التطبيق، التقييم الذاتي للمعرفة، اتخاذ القرار).

6- مصطلحات البحث:

6-1- تحليل المحتوى: أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال (طعيمة، 2004، 70).

ويعرف تحليل المحتوى إجرائياً بأنه: نتائج تطبيق قائمة مؤشرات الأداء لكل بُعد من أبعاد الفهم العميق التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض وقامت بتحكيمها.

6-2- الفهم العميق (Deep Understanding): يعرفه نيوتن (Newton, 2000, 149) هو الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة، ووضعها في البناء المعرفي القائم وعمل ترابطات متعددة بين هذه الأفكار وبعضها البعض، وفيها يبحث المتعلم عن

المعنى ويركز على الحجج والبراهين الأساسية والتفاعل النشط وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية.

ويعرف الفهم العميق إجرائياً أنه: أبعاد معرفية عقلية تشمل (بُعد التوضيح، وبُعد التفسير، وبُعد التطبيق، وبُعد التقييم الذاتي للمعرفة، وبُعد اتخاذ القرار)، وهي محدودة في قائمة أبعاد الفهم العميق.

7- الدراسات والأبحاث السابقة:

7-1- دراسة شاين وبراون (Chin&Brown, 2000):

Title: A comparison of deep surface approaches.

بعنوان: مقارنة بين النهج العميق والسطحي في تعلم العلوم.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العمق مقابل السطحية في تعلم العلوم لطلاب الصف الثامن في أمريكا، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة والمقابلة، وقد تألفت عينة الدراسة من (6) طلاب من طلاب الصف الثامن، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الطلبة في مهارات التفكير التوليدي، وطبيعة الشرح، وطرح الأسئلة.

7-2- دراسة كولمنت (Clement, 2003):

Title: Model based learning as key research area for science education.

بعنوان: التعلم القائم على النموذج كمجال بحث رئيسي لتعليم العلوم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام النماذج التعليمية في تدريس العلوم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في أمريكا، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت أدوات الدراسة اختبار الاستيعاب المفاهيمي، كما تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية درست بالنماذج التعليمية وضابطة درست بالطريقة السائدة وبلغ عددها (67) طالباً وطالبةً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً

لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النماذج التعليمية في الاستيعاب المفاهيمي.

7-3- دراسة الجزار (2015): بعنوان: الاستيعاب المفاهيمي للتحويلات الهندسية لدى طلاب معلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الاستيعاب المفاهيمي للتحويلات الهندسية لدى الطلاب معلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت اختبار الاستيعاب المفاهيمي للتحويلات الهندسية واستمارة مقابلة، كما تكونت عينة الدراسة من (9) طلاب من شعبة رياضيات انجليزي بجامعة الإسكندرية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب معلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية وذلك بالنسبة لمفاهيم التحويلات الهندسية موضوع البحث.

7-4- دراسة القرني (2016): بعنوان أثر استخدام التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدينة الطائف.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة باستمارة تحليل محتوى واختبار الاستيعاب المفاهيمي، وتكونت عينة الدراسة من (63) تلميذ موزعين على مجموعتين ضابطة بلغ عددها (31) تلميذ وتجريبية بلغ عددها (32) تلميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التخيل الموجه لها تأثير كبير في تنمية كل جانب على حدة والدرجة الكلية للاستيعاب المفاهيمي بجوانبه الستة (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور، المشاركة الوجدانية، معرفة القدرة الذاتية).

7-5- دراسة الزهراني (2017): بعنوان: فاعلية استخدام البيت الدائري في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

هدفت الدراسة معالجة الضعف في مستوى الاستيعاب المفاهيمي، وذلك من خلال استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بمحافظة المجمعة، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة متمثلة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي بمستوياته الستة (الشرح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور، المشاركة الوجدانية، معرفة الذات)، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية الاستيعاب المفاهيمي.

7-6- دراسة الرقب (2017): بعنوان: مستوى انقرائية كتب العلوم للصف الرابع الأساسي وعلاقتها بالاستيعاب المفاهيمي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى انقرائية كتب العلوم للصف الرابع الأساسي وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة باستمارة تحليل محتوى النصوص العلمية في كتاب العلوم، واختبار لقياس مستوى انقرائية الصورة، واختبار لقياس مستوى انقرائية الكلمة، واختبار لقياس مستوى الاستيعاب المفاهيمي، وتكونت عينة الدراسة من (114) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في غزة، وقد أظهرت نتائج الدراسة قدرة التلاميذ على قراءة النصوص العلمية الواردة في الكتاب وامتلاكهم لمهارة قراءة الكلمة وقراءة الصورة، والتي تقع في المستوى المستقل والتعليمي، وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين درجات اختبار مقروئية الصورة ودرجات اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات اختبار مقروئية النصوص العلمية ودرجات اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات اختبار مقروئية النصوص العلمية ودرجات اختبار انقرائية الصورة.

7-7- دراسة معمر (2019): بعنوان: أثر استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات الفهم العميق في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر. هدفت

الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية وتمت الدارسة في غزة، واستخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، كما تمثلت أدوات الدراسة من استمارة تحليل واختبار لمهارات الفهم العميق، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة من طالبات الصف العاشر، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات الفهم العميق.

7-8 التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة نجد أنها قد تناولت موضوع الفهم العميق من جوانب مختلفة، فبعضها اهتم بمعرفة درجة توافره عند المتعلمين مثل دراسة شاين وبراون (Chin&Brown, 2000) ودراسة الجزار (2015)، وبعضها اهتم بدراسة فاعلية استراتيجيات مختلفة في تنمية الفهم العميق مثل دراسة كولمنت (Clement, 2003) ودراسة القرني (2016) ودراسة الزهراني (2017) ودراسة معمر (2019)، وبعضها اهتم بدراسة علاقة بعض المتغيرات بالفهم العميق مثل دراسة الرقب (2017) وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة الفهم العميق وأبعاده، وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الفهم العميق المناسبة للمرحلة التعليمية، وبناء أدوات الدراسة بشكل مناسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتحديد منهج الدراسة.

ولعلَّ ما يميز الدراسة الحالية أنها درست درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم المطور للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

8- الإطار النظري:

8-1- الفهم العميق:

يسعى العقل البشري دائماً إلى تعلم أشياء جديدة فيجري بعض العمليات ليحول المعلومات إلى معرفة، أي يصبح للمعلومات معنى يدركه المخ ويفهمه.

ويعرف الفهم في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه: القدرة على إدراك المعاني، ويظهر ذلك بترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى وتفسيرها وشرحها بإسهاب أو في إيجاز والتنبؤ من خلالها (أي الأفكار) بنتائج وآثار معينة بناءً على المسارات والاتجاهات المتضمنة في هذه الأفكار (شحاتة والنجار، 2003، 45).

كما يعرفه اللقاني والجمل (2003، 218) بأنه قدرة التلميذ على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه، ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها التلميذ وتفوق مستوى التذكر، وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالاً أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما.

وعرف مارزانو (1996) الفهم على أنه توليد المعاني من مصادر متنوعة عن طريق الملاحظة المباشرة للظواهر أو القراءة أو مشاهدة الرموز أو أفلام الكرتون أو الأشكال التوضيحية أو اللوحات الزيتية أو الإصغاء إلى المحاضرات والمناقشات أو مشاهدة الأفلام، بصرف النظر عن المصدر، كما أنه يتضمن استخلاص معلومات جديدة ودمجها بما نعرف سابقاً بقصد توليد معنى جديد (دحلان،2017، 26).

والفهم ينتج عن البناء الفعال بواسطة المتعلم، حيث يربط المتعلم المعلومات ويوظفها في مواقف حياتية ويكيفها مع خبرات سابقة ويكون نشطاً في العملية التعليمية وليس مستقبلاً سلبياً، وفي أثنائه يعبر المتعلم عن فهمه وحله للمشكلات، ويصنع تقارير تعبر عن فهمه وحله لها (آل رشود، 2011، 174).

ويتفاوت الفهم من شخص لآخر ومن الأكثر سذاجة إلى العمق، إذ يعد الفهم العميق مفهوماً يرتكز على المدخل البنائي الذي يهدف إلى خلق تنظيم صفي يوفر وضعاً اجتماعياً فعالاً ويشارك أفراد هذا التنظيم في البناء المعرفي، ويسهم تحقيقه لدى المتعلمين في خلق أجيال واعية ومدركة لما يدور حولها وقادرة على التصرف في محدثات الأمور، فلهذا بات تحقيق الفهم العميق هدفاً رئيسياً من أهداف التربية العلمية، تسعى المؤسسات

التربوية لتحقيقه وتنميته لدى المتعلم طوال حياته حتى يتمكن من التعامل مع الأمور والمتناقضات في القضايا الفكرية والعلمية والأخلاقية بطريقة ناضجة وواضحة، وقد تعددت مسمياته فأطلق عليه عدة مفاهيم منها التعلم البنائي العميق، التعلم العميق، التعلم الهرمي والاستيعاب المفاهيمي.

وكمعظم المصطلحات والمفاهيم لا نكاد نجد إجماعاً على تعريف محدد للفهم العميق لكن جميعها قدمت دعماً إضافياً للمفهوم، فيعرفه **حسين وفخرو** أنه القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية، أو القدرة على استرجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي، والتعبير عنها بلغة المتعلم الخاصة وكذلك القدرة على توظيف المعلومات المكتسبة أو استخدامها في ميادين الحياة المختلفة (موسى، 2018، 24).

ويعرفه **قطامي وعمور** بأنه عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة أو قراءة شيء أو مشاهدة أشكال توضيحية أو الاشتراك في مناقشة هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة (الجمل،2016، 210).

8-2- تصنيف أبعاد الفهم العميق:

بتقصي الأدب التربوي تبين وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الفهم العميق باعتباره من المهارات الفكرية الأساسية للمتعلمين، حيث يتجلى بأفضل درجاته عندما يتعمق المتعلم في تفسيرات المحتوى المطروح بحيث يتطلب منه طرح التساؤلات وبناء الأفكار واستدعاء المعرفة السابقة، كما وأوضحت أن الفهم العميق لا يحدث تلقائياً بل يحتاج إلى تكوين عادات عقلية لدى المتعلم تنمي قدرته على التفسير والتأمل وإحداث المعالجات العميقة المتمثلة في عمليات فهم المعاني وتحديد المبادئ والأفكار، وتوظيف الأدلة والبراهين ودمج المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة والتقييم النقدي، أمثال دراسات محمد (2016)، موسى (2018)، العباسي والغامدي(2020) ، شاين وبراون (Chin&Brown, 2000).

كما ويشير جابر (2003، 226) إلى أن الفهم العميق لدى المتعلمين يتضمن استبصارات وقدرات محنكة تنعكس في أدوات وسياقات مختلفة، كما ويتطلب شاهداً ودليلاً لا يمكن تحقيقه واكتسابه في الاختبارات التقليدية، لذلك لابد من وجود مهارات لقياس الفهم العميق لمعرفة مدى تحققه، ولكن اختلفت آراء التربويين في كونها مهارات أم أبعاد أم مظاهر أم سمات الفهم العميق، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي تبين أنه يمكن استخدام مصطلح أبعاد الفهم العميق للتعبير عنها.

وبالنظر إلى أبعاد الفهم العميق، يشير بيليجرين (Pellegrina) إلى أنه يمكن تقسيم أبعاد الفهم العميق إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

- ***أبعاد معرفية:*** ومن خلالها يكون المتعلم قادراً على تطوير قدرته المعرفية عن المادة العلمية، ولديه القدرة على التفكير الناقد وتحليل وتركيب المعلومات وحل المشكلات العلمية المرتبطة بالمعرفة العلمية بالإضافة إلى تقييم فاعلية الحلول المقترحة.
- ***أبعاد شخصية:*** ومن خلالها يكون المتعلم متمكناً من مهارات حل المشكلات وتنظيم المعلومات والمعتقدات ونقل المعرفة العلمية إلى منظورات حياتية جديدة، ويكون مراقباً لتعلمه حيث يكون قادراً على الحكم على ما تعلمه وتحديد عوائق النجاح.
- ***أبعاد تفاعلية بين الأشخاص:*** تتمثل في قدرة المتعلم على الفهم العميق في قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة والتواصل بفاعلية مع الآخرين لإنجاز المهام والعمل في مجموعات لإتمام المهام التعليمية (عبد اللطيف وآخرون، 2020، 321).

وفي هذا الصدد ظهرت عدة تصنيفات تحدثت عن أبعاد الفهم العميق، ويعتبر أول هذه التصنيفات وأهمها هو النموذج الذي قدمه ويغنز ومكيتج (Wiggines&Mctighe) حيث أشارا إلى أن المعرفة والمهارة عناصر ضرورية للفهم ولكنها ليست كافية بمفردها، فالفهم يتطلب أكثر من ذلك فهو يتطلب التمكن من أداء عمل أو نشاط معين بعمق

وبصيرة، كما أنه يتطلب التمكن من عملية تقويم ذلك العمل بالإضافة إلى التمكن من تقديم النقد لذلك الأداء (العتيبي والقحطاني، 2019، 102).

وقد قدما تعريفاً عملياً للطبيعة المعقدة للفهم وذلك من خلال تقديم ستة أبعاد أساسية للفهم العميق وهي كالتالي:

1- ***التوضيح:*** يتمثل في قدرة المتعلم على تقديم شرح للمحتوى المقدم له سواء أكان ظواهر أو حقائق أو بيانات مع تدعيم هذا التوضيح بالمبررات المناسبة، والمتعلم المتمكن من الشرح يحدد مضمون المحتوى والمفاهيم المتصلة به وربطها مع بعضها البعض بشكل يعمق الفهم له (يوسف، 2019، 266).

2- التفسير: هو قدرة المتعلم على الوصف ذي المعنى لما يتعلمه من موضوعات وإجراء الاستدلالات واستخلاص الاستنتاجات وتحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث ظاهرة أو حدث علمي معين، مما يتطلب التحليل وإدراك العلاقات أو إعطاء تفسيرات ملائمة أو تقديم بعد تاريخي واضح عن الأحداث (أبو مطلق، 2018، 27).

كما ويرى اللقاني والجمل (2003، 27) أنه الربط بين الحقائق والمفاهيم ويندرج تحتها المقارنة بين الأفكار المختلفة من حيث التشابه والاختلاف والتطابق والاستخلاص من الجداول والرسوم البيانية وتحديد الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة معينة.

3- ***التطبيق:*** يعني ببساطة تمكن المتعلم من استعمال ما لديه من معرفة حول موضوع معين بكفاءة وبخاصة في مواقف جديدة، والواقع أنه أية معلومات أو مهارات نتعلمها يكون هدفها الأساسي تسليح المتعلم بقدرات وإمكانات ذهنية أو بدنية ليستخدمها في حياته بفاعلية ونجاح ومن خلالها يتطور ويتقدم إلى الأفضل (كوجك وآخرون، 2008، 179).

4- ***اتخاذ المنظور (وجود رؤية شخصية للفرد في الموضوع الذي تعلمه):*** قدرة المتعلم على تكوين وجهات نظر ناقدة ومستبصرة لما طرح عليه من موضوعات وأفكار، ويتمثل مستوى الفهم هنا في قدرة الفرد على استيعاب فكرة أن هناك وجهات نظر مختلفة حول الأشياء والموضوعات والأفكار، ويدرك أن هناك أكثر من إجابة لكل سؤال وهناك أكثر من حل لكل مشكلة، وأن من حقه أن تكون له وجهة نظر كما أن للآخرين نفس الحق، ولذلك يعمق فهم المتعلم وينظر للإجابات والآراء نظرة تحليلية ويتساءل: هل هذا الرأي مقبول؟ هل هو تعبير عن وجهة نظر معينة؟ ما جوانب القوة وجوانب الضعف في هذه الفكرة أو هذا الرأي؟ هل يمكن الدفاع عن هذه الفكرة؟ (مراد،2019، 18).

فالمتعلم الذي يكون لديه منظور يكون دائماً يقظ ومنتبه لما يسلم به، أو لما يغض النظر عنه أو يساء فهمه، ويكون كثير الأسئلة وكثير الاعتراض على بعض الآراء والأفكار، كما أنه يعبر عن وجهة نظره بشجاعة وحماس اعتماداً على فهمه العميق للموضوع.

5- المشاركة الوجدانية (التعاطف أو التفهم أو التقمص الوجداني): هو قدرة المتعلم على الإدراك بحساسية، وأن يضع نفسه مكان الآخر لإدراك العالم من وجهة نظره، أي قدرته على التعمق في مشاعر الآخرين وأفكارهم ووصفها، ويسهم ذلك في فهم ثقافة الآخرين وتقبلها (الرقب، 2017، 31).

6- معرفة الذات: يدرك المتعلم في هذا البعد تأملاته وعاداته الشخصية والعقلية التي تكون فهمه أو تعوقه، أي يكون على وعي بما لا يفهم وكيف يمكن أن يفهم، كما أنه يستطيع أن يقيم ذاته بدقة وينظمها بفاعلية ويتقبل التغذية الراجعة والنقد (الغامدي والحصان،2018، 226).

كما تعرفه معمر (2019، 25) قدرة المتعلم على تحديد مواطن الضعف والقصور لديه وقدرته على التفكير للوصول إلى فهم واعي لما حوله ومعالجة ذلك القصور.

بينما يقدم شاين وبراون (Chin&Brown, 2000) في دراستهما تصنيفاً لأبعاد الفهم العميق وهي التفكير التوليدي، طرح التساؤلات، طبيعة التفسيرات، مدخل إتمام المهمة، أنشطة ما وراء المعرفة، وبُعد اتخاذ القرار، ونوضحها كالتالي:

1) التفكير التوليدي: عرفه شاين وبراون (Chin&Brown, 2000, 119) قدرة المتعلم على إنشاء إجابة عندما لا يكون لديه حل فوري جاهز لمشكلة ما لاسيما عندما تكون المشكلة غير مألوفة ولا تندرج تحت الحقائق التي تعلمها سابقاً، فلا يستطيع الاعتماد على مجرد استدعاء للحقائق أو شيء تعلمه عن ظهر قلب، فهو يمثل أفكاراً للإبداع والتفكير الجانبي والفاعلية في توليد الأفكار.

وعند مراجعة العديد من الأدبيات التي تطرقت لموضوع التفكير الابتكاري، نجد أن معظمها تتفق على أن للتفكير الابتكاري خمس مهارات وهي الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، والحساسية للمشكلات:

- **الطلاقة:** تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (جروان، 2007، 77).
- **المرونة:** تعرفها العاني والعطار (2015، 87) القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة التي تتسم بالتنوع واللانمطية وذلك لمشكلة أو موقف مثير، ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين:

- المرونة التلقائية: وهي القدرة على تغيير التفكير في حرية دون توجيه نحو حل معين، وإمكان تغيير الشخص لمجرى تفكيره في اتجاهات جديدة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة في سهولة ويسر.

- المرونة التكيفية: وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير الكثير من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو ابتكاري بعيداً عن النمطية والتقليدية (القيسي، 2011، 50).

- **الأصالة:** وتعني قدرة الفرد على توليد استجابات أو أفكار ماهرة غير مألوفة أو شائعة، أي نادرة التكرار إحصائياً، وتتسم بالجدة والطرافة وكلما قلة درجة شيوع الفكرة زادت أصالتها (الوهابة، 2018، 216).
- **الإفاضة (التفاصيل أو الإكمال):** تعرفها جحجاح (2016، 47) قدرة الفرد وقابليته على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة، أي إضافة عناصر أو مكونات جديدة للأشكال الأولية، أو تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محددة مثل: تحليل موضوع غامض، شرح فكرة، توضيح خطة.
- **الحساسية للمشكلات:** يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف والبحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة (جروان، 2007، 79).

2) طبيعة التفسيرات: هي نشاط إنساني يقوم فيه الناس باستخدام النظريات العلمية والنماذج لتوضيح الأشياء والأفكار والأحداث والأنظمة والعمليات والظواهر، وتتوقف عملية بناء وفهم التفسيرات على المحتوى العلمي الواسع لدى القائمين بالتفسير. وهناك عدة أنواع للتفسيرات هي تفسيرات منطقية، سببية، استيضاحيه، وظيفية، تاريخية، نفعية، إحصائية (عبد الكريم، 2017، 64).

3) طرح التساؤلات: يقع بعد طرح الأسئلة في عمق الاستقصاء العلمي والتعلم ذو المعنى، حيث تلعب دوراً ذا دلالة في التعلم ذو المعنى والدافعية وتؤدي وظائف مختلفة، إنها تتضمن حل الألغاز غير المتوقعة وملء الفجوات التي توجد في معارف المتعلمين، فتوليد الأسئلة يعتبر من الخصائص المهمة لحل المشكلات فعندما يقابل المتعلم مشكلة ما فإن أول ما يخطر في باله هو طرح أسئلة لكيفية حل مثل هذه المشكلات، فطرح الأسئلة يساعد المتعلمين على معرفة ما يودون معرفته وفهم المفاهيم المعقدة التي يواجهونها أثناء تعليم المحتوى، وتكون الأسئلة التي يطرحها المتعلمون متعددة المستويات مثل أسئلة التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم (Chin, 2002, 123).

4) مدخل إتمام المهمة: عند بلوغ المتعلم هذا البعد يكون أكثر إصراراً في متابعة فكرة مع الاهتمام المستمر والمساندة قبل الانتقال إلى فكرة أخرى، ويحاول المتعلم أن يكوّن أفكاراً بمفرده، ويقوم بتكوين تفسيرات للعلاقات بين السبب والنتيجة والقضايا المصغرة لتفسير ملاحظات الظواهر أثناء تنفيذ المهام، وكذلك يتسم بالتفكير في المستقبل والتنبؤ بالنتائج عند أداء النشاط، ويكون أكثر ميلاً للانخراط في الحديث عن المستويات المفاهيمية والتحليلية بما يتجاوز مستويات الرصد والإجرائية التي ينشغل فيها المتعلم الذي يعتمد على الفهم السطحي في تعلمه (Chin, 2002, 126).

5) أنشطة ما وراء المعرفة: ترى يوسف (2019، 270) أن هذه الأنشطة تعتمد على تنظيم المتعلمين لتفكيرهم أثناء التعلم وتقييم أدائهم لمراقبة فهمهم بأنفسهم، فيكونون على وعي بنمط تفكيرهم وطريقة وعمليات تعلمهم، ومراقبة الأهداف المراد تحقيقها بعد تعلمهم، ومدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم لتحقيق هذه الأهداف مع وجود إمكانية تحقيقها.

5) اتخاذ القرار: يعرفها اللقاني وجمل (2003، 8) بأنها قدرة المتعلم على اتخاذ قرار ما عندما يواجه موقف أو مشكلة ما، وذلك من خلال دراسة المعلومات والبيانات المتضمنة بهذا الموقف دراسة واقعية، وهذه العملية تأتي في آخر مرحلة في عملية صنع القرار.

ومن خلال ما سبق من التعريفات حول مفهوم الفهم العميق وفي ضوء الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بأبعاد الفهم العميق، توصلت الباحثة لتحديد أبعاد الفهم العميق الخاصة بهذا البحث، وهذه الأبعاد هي:

1- بُعد التوضيح: وهو تقديم شرح ووصف للأحداث والظواهر والحقائق والبيانات مع حصر الأفكار الرئيسية والتعبير عنها بلغة المتعلم.

2- بُعد التفسير: وهو تقديم مبررات تدعم المعنى وتوضيح مسببات حدوث الأمور.

3- بُعد التطبيق: وهو القدرة على توظيف المعلومات والمعارف والخبرات التي تم تعلمها في مواقف جديدة ومسارات متنوعة سواء داخل الحجرة الدراسية أو في الحياة اليومية.

4- بُعد التقييم الذاتي للمعرفة: وهو إدراك المتعلم لنفسه وما يمتلكه من أفكار وعادات وقدرته على تقييم نفسه.

5- بُعد اتخاذ القرار: وهو عملية اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة في موقف معين من خلال دراسة المعلومات والبيانات المتصلة بهذا الموقف للوصول إلى تحقيق الهدف المرجو.

8-3- أهمية الفهم العميق:

يأتي الاهتمام بالفهم العميق لدوره الفاعل في فهم أساسيات المعرفة التي تلخص الصفات والخصائص المشتركة بين الحقائق والعلاقات وتكوين المعرفة المترابطة، ويذكر عبد السميع (2007، 137) أن الفهم العميق يحقق عدد من الوظائف المختلفة بتنمية قدرات المتعلم، وتتمثل في التطبيق السليم للمعرفة وتنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر وابتكار علاقات جديدة تسهم في تحقيق الإبداع الفكري وتنمية مهارات النقد والتنبؤ.

وتكمن أهمية الفهم العميق في قدرته على تطوير وإثراء الفهم والتفكير لدى المتعلمين، كما أن تنميته تشجع على الاستكشاف والبحث عن المعلومات وتحليلها واستيعابها بصورة أفضل، والربط بين المفاهيم والأفكار وتبويبها والجمع بينها بتعميمات وصفات مشتركة، وبالإضافة إلى ما سبق يعمل الفهم العميق على تحسين أساليب التعبير وصياغة الحجج، ويمكن من العمل على وضع الحلول وتجاوز المشكلات المختلفة في المواقف الجديدة بالاعتماد على المعارف السابقة، مما يساهم في تكوين ما يمكن وصفه بشبكة من المعلومات والمعارف والأفكار المترابطة التي يحتفظ بها المتعلمين ويطبقوها بطريقة أكثر حيوية وسهولة، والفهم العميق يمكن من خلق نماذج جديدة من خلال المحاكاة المعتمدة على المعارف السابقة والمعلومات الجديدة مما يعني انتقال أفضل لأثر التعلم (كوارع، 2017، 45).

وتؤكد الرويثي (2006، 70) على أهمية الفهم العميق من حيث أنه:

- يساعد على تدريس أكثر فاعلية وكذلك تقييم حقيقي للمفاهيم الأساسية التي اكتسبها المتعلمون.
- يحدد بدقة ما يتوقع من المتعلم القيام به من أجل الفهم العميق.
- تنمية الفهم العميق تساعد على إبراز المفاهيم الصحيحة والكشف عن التصورات البديلة لدى المتعلمين.
- يعطي معايير لفهم المتعلمين ويبرز أوجه القصور التي يعانون منها ويشخص نوع الصعوبات.
- يقدم للمتعلمين والمعلمين تغذية راجعة حول مستوى فهم المتعلمين ويسمح بتعديل تدريسهم اعتماداً على تلك النتائج.

- يجعل المعلمين يخططون بصورة دقيقة من أجل الفهم لأنهم يعرفون نوع الفهم الذي يتوجب على المتعلمين إظهاره بعد انتهاء الدرس.

كما أشارت المعمر (2019، 27) إلى أهمية الفهم العميق حيث تتمثل في النقاط التالية:

- الربط بين الأسباب والنتائج، فيكون المتعلمين على وعي بعمليات التخطيط والاستكشاف فهذا يهيأ فرصة كبيرة لهم لفهم العلاقات بين العمليات والنواتج النهائية.
- صنع القرار وحل المشكلات والتقويم.
- تكوين المعرفة ذات مغزى حيث تكون المعرفة الناتجة عنها أكثر ارتباطاً واحتمالاً لاسترجاعها واستخدامها في مجالات جديدة.
- تحقيق التعلم ذي المعنى من خلال ربط المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة.
- القدرة على التحصيل.

8-4- تحليل المحتوى:

يقصد بالمحتوى أنه جميع المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات المراد اكتسابها للمتعلمين، وهو أحد الوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف، وبمعنى آخر هو كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية أو وجدانية أو نفس حركية، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم (علي، 2007، 158).

ويعرف **بيرلسون (Berelson)** تحليل المحتوى بأنه: "أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال" (طعيمة، 2004، 70).

8-5- خصائص تحليل المحتوى:

يمكن تحديد خصائص تحليل المحتوى بما يلي:

- **أسلوب وصفي:** الوصف هنا يتناول تحديد السمات وتفسير الظواهر كما تقع في ضوء القوانين التي تمكن الباحث من التنبؤ بها.
- **أسلوب موضوعي:** الموضوعية صفة أساسية من صفات العمل العلمي ومقوم من مقوماته، إنها تعني النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثير كبير بالذات المدركة.
- **أسلوب كمي:** أي على الباحث أن يترجم ملاحظاته إلى أرقام عددية أو تقديرات كمية، وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدر له في الكتب موضوع الدراسة.
- **أسلوب منظم:** إن أسلوب تحليل المحتوى يقتضي أن يتم في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض والخطوات التي يمر بها التحليل، وتتحدد فيها فئات التحليل ووحداته وصولاً إلى ما ينتهي إليه الباحث من نتائج.
- **أسلوب علمي:** تعد السمة العلمية من خصائص تحليل المحتوى، وذلك لأن تحليل المحتوى يستهدف دراسة ظواهر المضمون أو المحتوى، ويهتم بوضع القوانين والكشف عن العلاقات فيما بينها، كما يهتم بوضع السمات التي تحتوي عليها المادة، ووضع تعريفات إجرائية لفئات التحليل التي يتم استخدامها.
- **أسلوب يتناول الشكل والمضمون:** فالمحتوى ليس فقط ما يشمله الكتاب من أفكار أو قيم أو معارف وحقائق بل يشمل الشكل الذي تنتقل من خلاله هذه الأفكار والقيم، لهذا فإن التحليل يشمل على الشكل والمضمون معاً.
- **يتعلق بظاهر النص:** يهتم أسلوب تحليل المحتوى بدراسة المضمون الظاهر لمادة الاتصال، وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الرموز المستخدمة.
- **يرتبط بالبحث الأساسي:** إنه يساعد على حل مشكلة ما من خلال المعالجات المنهجية المختلفة بما فيها من تفسير للبيانات أي إن هناك ارتباطاً بين تحليل المحتوى ومشكلة البحث (سعد الدين، 2011، 37)

وسوف تحاول الباحثة مراعاة هذه الخصائص عند تحليل محتوى منهاج العلوم، والوقوف على ما توفر فيه من أبعاد الفهم العميق بدقة وعناية.

9- إجراءات الدراسة الميدانية:

9-1- منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي، باعتباره أنسب المناهج التي تساعد في الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، وقد أفاد هذا المنهج البحث في وصف وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، لتحديد أبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ثم تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللازمة حول مشكلة البحث، ومن ثم تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها.

9-2- مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث بمحتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2021\2022، وذلك لأن هذه المرحلة تتوفر فيها أبعاد الفهم العميق بصورة أعمق، فهي تشمل جميع أبعاد الفهم العميق التي مرت في الصفوف السابقة.

أما عينة البحث فكانت المجتمع الأصلي نفسه.

9-3- أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات الآتية:

9-3-1 الأداة الأولى: قائمة أبعاد الفهم العميق (من إعداد الباحثة).

① **الهدف من إعداد القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، والواجب تضمينها في منهاج العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ليتم على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.

② **مصادر إعداد القائمة: تم الاستناد في إعداد الصورة الأولية لقائمة أبعاد الفهم العميق إلى مصادر عديدة، منها:**

- الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع أبعاد الفهم العميق كدراسات (القرني، 2016)، (الزهراني، 2017)، (موسى، 2018)، (معمر، 2019).
- الاطلاع على منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، والدليل المرافق له الصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إضافةً إلى وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في سورية.
- آراء المتخصصين في العلوم في مرحلة التعلم الأساسي وطرائق تدريسها، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين تربويين.

③ **وصف الصورة الأولية لقائمة أبعاد الفهم العميق:** بعد اشتقاق الأبعاد من المصادر سابقة الذكر، وضعت في قائمة اشتملت في صورتها الأولية على (8) أبعاد ووضع أمام كل بعد مؤشرات الأداء الخاصة به، حيث بلغ عدد المؤشرات للأبعاد كافةً (51) مؤشر وقد روعي أن تكون هذه المؤشرات محددة وواضحة المعنى.

④ **صدق القائمة:**

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين التربويين والاختصاصين في مجال تربية الطفل وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس وعددهم (15) محكم "ملحق رقم (2)"، وقد طلب منهم إبداء آرائهم في مدى مناسبة الأبعاد لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ومدى مناسبة مؤشرات الأداء للأبعاد التي وضعت فيها، وكفاية المؤشرات الخاصة بكل بعد، والتأكد من السلامة اللغوية والعلمية للبعد ومؤشرات الأداء، وإضافة ما يرونه مناسباً من مؤشرات لكل بعد.
وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها ورصد استجاباتهم، تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على الأبعاد الأساسية والمؤشرات التي تدل عليها من خلال معادلة كوبر:

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

وتبين أنها تراوحت بين (81.81% – 100%) وتم تحديد نسبة (85%) فما فوق لاستبقاء الأبعاد والمؤشرات، وعلى هذا تم استبعاد الأبعاد والمؤشرات التي حصلت على نسبة أقل من (85%) من آراء المحكمين، إضافة إلى تعديل بعض الأبعاد، وإضافة مؤشرات جديدة، لتقتصر القائمة في صورتها النهائية على (26) مؤشر موزعة على (5) أبعاد رئيسية.

وبذلك قد تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث: ما أبعاد الفهم العميق اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

9-3-2 الأداة الثانية: استمارة تحليل المحتوى: وقد بنيت وفق الآتي:

- **تحديد الهدف من التحليل:** هدف التحليل الكشف عن أبعاد الفهم العميق المتوفرة في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، وفق قائمة أبعاد الفهم العميق.
- **تحديد مجالات التحليل:** أي المقررات المراد تحليلها وهي مقرر العلوم للصف السادس الأساسي.
- **تحديد عينة التحليل:** تمثلت عينة التحليل بمقرر العلوم للصف السادس الأساسي، ويبلغ عددها كتابين.

جدول (1) توصيف محتوى مقرر العلوم للصف السادس الأساسي

الفصل الأول		الفصل الثاني	
عدد الدروس	عدد الصفحات	عدد الدروس	عدد الصفحات
17	138	17	152

- **تحديد فئات التحليل:** تُعرف فئات التحليل بأنها: العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم...) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها (طعيمة، 2004، 272).

وعليه تم تحديد أبعاد الفهم العميق، والمؤشرات الدّالة على أنها فئات لتحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وتندرج تحتها بعد ذلك وحدات التحليل.

- **تحديد وحدة التحليل:** وحدات التحليل التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية مثل: الكلمة، الجملة، الفقرة، الموضوع، أو الشخصية المفردة، أو المساحة أو الزمن (محمد وعبد العظيم، 2012، 161).

وعليه اختارت الباحثة الفكرة كوحدة تحليل، وتم رصد التكرارات الخاصة بكل بعد وحساب عددها، ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

- **تحديد ضوابط عملية التحليل:** لضمان تحليل دقيق تم تحليل كل من:
  - المحتوى والأنشطة.
  - الصور والأشكال.
  - الأسئلة والتدريبات في نهاية كل درس.
- **صدق استمارة التحليل:** قامت الباحثة بعرض استمارة التحليل في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وشمولها ومناسبتها لغرض البحث، وقد تم إجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة وفقاً لآراء السادة المحكمين.
- **ثبات استمارة التحليل:** للتأكد من ثبات أداة التحليل قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات التحليل عبر الزمن وعبر الأفراد من خلال اختيار عينة عشوائية وقد وقع الاختيار على الوحدة الأولى من محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي إذ تم إجراء تحليل لها وفق استمارة التحليل التي أعدتها الباحثة:

عبر الزمن: قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة الأولى في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي وأعادت التحليل بعد عشرين يوماً.

عبر الأفراد: استعانت الباحثة بأحد المختصين في تعليم العلوم، لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحثة لها، إذ تم الاتفاق على طريقة وعينة التحليل، كما تم الاعتماد على تعريفات إجرائية محددة لأبعاد الفهم العميق لدى المحللين.

وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة، تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة "كوبر"Cooper وهي على النحو الآتي:

$$\frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

والجدول الآتي يبين معاملات الثبات بين التحليلين:

جدول (2) معاملات الثابت لتحليل محتوى عينة من منهاج الصف السادس الأساسي وفق استمارة التحليل

المجال	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
تحليل الباحثة الأول والثاني	36	5	%87.8
تحليل الباحثة مع محلل آخر	34	7	%82.9

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين (82.9% – 87.8%)، وهي قيم عالية تشير إلى صلاحية أداة تحليل المحتوى للتطبيق.

- إجراءات التحليل:

1. تم الحصول على نسخة من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بفصليه الأول والثاني.
2. تم اعتماد الفكرة كوحدة تحليل.

3. تم تحليل كل درس في الكتاب، وتسجيل تكرارات أبعاد الفهم العميق المتضمنة فيه.
4. تم حساب النسبة المئوية لتكرار كل بعد من أبعاد الفهم العميق.
5. تم ترتيب أبعاد الفهم العميق وفقاً للنسبة المئوية التي حققها التكرار.

10- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

10-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص على: ما أبعاد الفهم العميق اللازم تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة أبعاد الفهم العميق وضبطها "ملحق رقم (1)".

10-2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص على: ما درجة توافر أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، وحساب التكرارات والنسب المئوية وترتيب أبعاد الفهم العميق حسب درجة تكرارها، وفيما يلي عرض لنتائج التحليل:

أولاً: نتائج تحليل أبعاد الفهم العميق الرئيسية في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لأبعاد الفهم العميق الرئيسية في محتوى مقرر العلوم للصف السادس الأساسي

الرقم	أبعاد الفهم العميق	عدد المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب

1	التوضيح	6	219	%50.11	1
2	التفسير	5	80	%18.30	3
3	التطبيق	5	102	%23.34	2
4	التقييم الذاتي للمعرفة	5	5	%1.14	5
5	اتخاذ القرار	5	31	%7.09	4
	المجموع	26	437	%100	

لدى قراءة الجدول (3) يتبيّن ترتيب أبعاد الفهم العميق من حيث درجة توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، حيث جاء في المرتبة الأولى بعد التوضيح بتكرار قدره (219) وبنسبة مئوية قدرها (50.11%)، يليه في المرتبة لثانية بعد التطبيق بتكرار قدره (102) وبنسبة مئوية قدرها (23.34%)، بينما جاء في المرتبة الثالثة بعد التفسير بتكرار قدره (80) وبنسبة مئوية بلغت (18.30%)، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد اتخاذ القرار بتكرار قدره (31) وبنسبة مئوية قدرها (7.09%). أما في المرتبة الخامسة جاء بعد التقييم الذاتي للمعرفة بتكرار قدره (5) وبنسبة مئوية بلغت (1.14%).

تشير النتائج السابقة إلى أن محتوى منهاج العلوم المقرر على تلاميذ الصف السادس قد راعى بدرجة مقبولة أبعاد الفهم العميق مما يعكس إدراك القائمين على تأليف الكتاب لأهمية هذه الأبعاد، وضرورتها بالنسبة للتلميذ ليتمكن من تحقيق معرفة شاملة ومتكاملة عن موضوعات المقرر المتنوعة، كما أن هذه النتائج تؤكد إغفال المؤلفين لبعض أبعاد الفهم العميق تماماً، وإعطاء أهمية أكبر لأبعاد محددة، كان لها نسب مرتفعة جداً، مما كان له الأثر في ارتفاع نسبة توافر أبعاد الفهم العميق بشكل عام.

ثانياً: نتائج تحليل مؤشرات الأداء لكل بعد من أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات أبعاد الفهم العميق

مؤشرات الأداء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
أولاً: بعد التوضيح			
1. يتضمن المحتوى تعريف مفهوم معين بشكل واضح.	92	%42.009	1
2.يحث المحتوى التلميذ على تقديم أوصاف واضحة دقيقة للظواهر والأفكار.	70	%31.96	2
3.شرح كيفية عمل الأشياء (وظائفها ومكوناتها).	40	%18.26	3
4.يتطلب المحتوى استخدام الرسم في توضيح الأجزاء المكونة لشيء ما.	13	%5.93	4
5.يتطلب المحتوى تقديم أدلة مناسبة لإثبات صحة النتائج.	0	%0	–
6.يتطلب المحتوى إعادة صياغة فكرة باستخدام مصطلحات التلميذ الخاصة.	4	%1.82	5
المجموع	219		
ثانيا: بعد التفسير			
7.يوجه المحتوى التلميذ إلى تقديم تفسيرات علمية وذات معنى لحدوث ظواهر مختلفة.	36	%45	1
8.يتضمن المحتوى المقارنة بين المفاهيم من حيث أوجه الشبه بينها.	4	%5	5
9.يتضمن المحتوى المقارنة بين المفاهيم من حيث أوجه الاختلاف بينها.	15	%18.75	2
10.يتطلب المحتوى تصنيف الأشياء في مجموعات وفقاً لخاصية معينة.	13	%16.25	3
11.يحث المحتوى التلميذ على إبراز أهمية	12	%15	4

موضوع اعتماداً على ما يعرفه من معلومات.			
المجموع	80		
ثالثاً: بعد التطبيق			
12. يحث المحتوى على إعطاء أمثلة ذات معنى مرتبطة بالمحتوى.	29	%28.43	1
13.يتضمن المحتوى تصميم نموذج لمفهوم أو ظاهرة معينة.	2	%1.96	4
14.يتطلب المحتوى توظيف المفاهيم التي تم تعلمها في حل مسألة أو مشكلة جديدة.	25	%24.50	2
15.يتضمن المحتوى تنفيذ خطوات تجربة للتوصل إلى نتائج معينة.	29	%28.43	1
16.يتطلب المحتوى رسم أشكال توضح عدداً من المفاهيم والعلاقات.	17	%16.66	3
المجموع	102		
رابعاً: بعد التقييم الذاتي للمعرفة			
17.يتضمن المحتوى مواقف تتطلب تقبل آراء الآخرين حول ما يطرح من أفكار.	2	%40	1
18.يتطلب المحتوى ذكر بعض العادات الشخصية للتلميذ.	2	%40	1
19.يتضمن المحتوى أنشطة ليقيم التلميذ أدائه بعد دراسة كل درس من المقرر.	0	%0	3
20.يتضمن المحتوى فرصاً تتيح للتلميذ تحديد مواطن ضعفه ومعالجتها.	1	%20	2
21.يتضمن المحتوى فرصاً تتيح للتلميذ تحديد مواطن قوته وتعزيزها.	0	%0	3

المجموع	5		
خامساً: بعد اتخاذ القرار			
22.ينمي المحتوى القدرة على اختيار البديل الأفضل عند السؤال عن مشكلة ما بناءً على الخبرة السابقة.	16	%51.61	1
23.ينمي المحتوى القدرة على اختيار السلوك اللازم ابتاعه في موقف معين بناءً على معطيات متوفرة.	5	%16.12	3
24.يحث المحتوى على إصدار حكم على صحة قضية ما أو بطلانها.	1	%3,22	5
25.يحث المحتوى التلميذ على وضع مجموعة من البدائل لمشكلة ما.	6	%19.35	2
26.يتطلب المحتوى تحديد الأسباب لاختيار بديل محدد.	3	%9.67	4
المجموع	31		

يتضح من الجدول (4) ما يأتي:

- **بالنسبة لبعد التوضيح:** نلاحظ من نتائج الجدول السابق تباين نسب تكرار مؤشرات بعد التوضيح بين (0%– 42.009%)، فقد جاء ترتيب المؤشر رقم (1) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (42.009%)، ثم المؤشر رقم (2) في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت (31.96%)، ثم المؤشر رقم (3) في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية قدرها (18.26%)، وفي المرتبة الرابعة جاء المؤشر رقم (4) بنسبة مئوية بلغت (5.93%)، ثم المؤشر رقم (6) في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية بلغت (1.82%)، بينما لم يحظَ المؤشر (5) بأي نسبة تمثيل.

تشير النتائج السابقة إلى أن درجة مراعاة بعد التوضيح في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي كانت متفاوتة، على الرغم من حصول بعض المؤشرات على نسب عالية مثل المؤشر (يتضمن المحتوى تعريف مفهوم معين بشكل واضح) والمؤشر (يحث المحتوى التلميذ على تقديم أوصاف واضحة دقيقة للظواهر والأفكار)، فقد تركز الاهتمام على تقديم تعريفات نظرية للمفاهيم ووصفها، لكون المقرر يحتوي على الكثير من المفاهيم الجديدة نسبياً التي يحتاج فهمها إلى تكوين المعرفة النظرية الكافية عنها، لكن افتقد المحتوى إلى الأنشطة التي تمكن التلميذ من التعبير عن هذه المفاهيم بلغته الخاصة والالتزام فقط بالصيغة التي وردت في الكتاب، كما أن المحتوى لم يتضمن ما ينمِ القدرة على إثبات صحة نتائج محددة وقد يعود السبب إلى طبيعة الدروس المتضمنة في المحتوى التي لا تتطلب القيام بأكثر من تجارب بسيطة للوصول إلى تعريف مفهوم ما.

- **بالنسبة لبعد التفسير**: نلاحظ من نتائج الجدول السابق تباين نسب تكرار مؤشرات بعد التفسير بين (5%– 45%)، فقد جاء ترتيب المؤشر رقم (1) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (45%)، ثم المؤشر رقم (3) في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت (18.75%)، ثم المؤشر رقم (4) في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية قدرها (16.25%)، وفي المرتبة الرابعة جاء المؤشر رقم (5) بنسبة مئوية بلغت (15%)، ثم المؤشر رقم (2) في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية بلغت (5%).

تبين النتائج السابقة أن درجة مراعاة بعد التفسير في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي كانت متفاوتة، مع تباين بين نسبة كل مؤشر، فقد راعى المحتوى بدرجة كبيرة تنمية القدرة على تقديم المبررات العلمية للظواهر المختلفة وقد تنوعت طريقة تناول المحتوى لهذا المؤشر بين عبارة نصية ونشاط وصورة وسؤال تقويمي، وهذا دليل على إدراك المؤلفين لأهميته، وذلك لأن تعويد التلميذ على تقديم التفسيرات العلمية بطريقة صحيحة أمر مصيري في تحقيق الفهم، كما أنه تم مراعاة تنمية القدرة على المقارنة وتصنيف الأشياء وإبراز أهميتها، مما يشير إلى اهتمام المؤلفين وحرصهم على اكتساب التلاميذ لهذه المؤشرات.

- **بالنسبة لبعد التطبيق:** نلاحظ من نتائج الجدول السابق تباين نسب تكرار مؤشرات بعد التطبيق بين (1.96%– 28.43%)، فقد جاء ترتيب المؤشرين رقم (1) ورقم (4) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (28.43%)، ثم المؤشر رقم (3) في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت (24.50%)، ثم المؤشر رقم (5) في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية قدرها (16.66%)، وفي المرتبة الرابعة جاء المؤشر رقم (2) بنسبة مئوية بلغت (1.96%).

تشير النتائج السابقة إلى أن درجة مراعاة بعد التطبيق في محتوى منهاج العلوم للصف السادس الأساسي كانت بدرجة مقبولة، فقد كان المحتوى يقدم للتلميذ المادة العلمية ثم يطلب منه توظيف ما تعلمه في مواقف جديدة سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، كما راعى المحتوى ميول التلاميذ في هذه المرحلة نحو الظواهر الحسية فكان لتنفيذ الأنشطة التي تتعلق بالقيام بتجارب متنوعة قدر كبير في دروس المنهاج، بالإضافة إلى الاهتمام بتنظيم المفاهيم الجديدة ضمن أشكال وخرائط مفاهيمية ليسهل عليه تخزينها في ذاكرته، إلاّ أن المحتوى لم يشجع التلاميذ على تصميم نماذج مختلفة للمفاهيم والاستفادة من أفكارهم في إغناء المحتوى بوسائل إيضاحية قد يحتاجها لتحقيق فهم أعمق.

- **بالنسبة لبعد التقييم الذاتي للمعرفة:** نلاحظ من نتائج الجدول السابق تباين نسب تكرار مؤشرات بعد التقييم الذاتي للمعرفة بين (0%– 40%)، فقد جاء ترتيب المؤشرين رقم (1) ورقم (2) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (40%)، ثم المؤشر رقم (4) في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت (20%)، بينما لم يحظَ المؤشرين رقم (3) ورقم (5) بأي نسبة تمثيل.

يتضح من النتائج السابقة إهمال المحتوى لهذا البعد على الرغم من أهميته، إذ لم تتوفر المواقف التي تشجع التلميذ على التعبير عن أفكاره وآرائه أمام زملائه وتقبل أفكار الآخرين، كما أن المحتوى لم يمكّن التلميذ من مراجعة نقاط قوته وضعفه في الدروس وإعطاء تقييم حقيقي لأدائه، فقد اقتصرت هذه المؤشرات على الظهور في التقويم النهائي للوحدات وبشكل بسيط جداً، مما يجعل المعرفة تتراكم لدى التلميذ دون معرفة نقاط الضعف التي يجب مراجعتها في الدرس قبل الانتقال إلى الدرس التالي، ونقاط القوة التي

يجب تعزيزها، مما يؤدي إلى غيابها بعد فترة قصيرة، بالإضافة إلى ذلك لم يتطرق المحتوى إلى معرفة عادات وسلوكيات التلميذ على الرغم من احتواء المنهاج على العديد من المواقف التي يجب أن تتطلب ذكر سلوكه وموقفه تجاهها لتصحيحه في حال كان خاطئاً لمنع تكراره مستقبلاً.

- **بالنسبة لبعد اتخاذ القرار**: نلاحظ من نتائج الجدول السابق تباين نسب تكرار مؤشرات بعد اتخاذ القرار بين (3.22%- 51.61%)، فقد جاء ترتيب المؤشر رقم (1) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (51.61%)، ثم المؤشر رقم (4) في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت (19.35%)، ثم المؤشر رقم (2) في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية قدرها (16.12%)، وفي المرتبة الرابعة جاء المؤشر رقم (5) بنسبة مئوية بلغت (9.67%)، ثم المؤشر رقم (3) في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية بلغت (3.22%).

تشير النتائج السابقة إلى أن درجة مراعاة بعد اتخاذ القرار في محتوى منهاج العلوم كانت بنسب متفاوتة، لكن ثمة تباين كبير بين نسبة كل مؤشر والآخر، ومن ثم مراعاة المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار لم يكن متوازياً، إذ اقتصرت على اختيار البديل الصحيح دون ذكر الأسباب التي دفعت التلميذ لهذا الاختيار، مما قد ينمي عدم المبالاة والاعتماد على الاختيار العشوائي للإجابة، كما أن المحتوى لم يراعي باقي المؤشرات التي تتطلب من التلميذ وضع بدائل لمشكلات محددة أو تحديد سلوكه تجاهها وإعطاءه فرصة التعبير عن رأيه حول ما يطرح من قضايا، مما قد يكون له الأثر السلبي في اقتصاره على المعرفة النظرية للمحتوى وعدم الإبحار في عمق مكوناته وتشكيل الترابطات اللازمة بينها، ليسهل عليه استرجاعها لاحقاً في المراحل التالية والمواقف التي تتطلب استخدامها.

يتبين من هذه النتائج أنه وإن تم مراعاة أبعاد الفهم العميق في محتوى منهاج العلوم بدرجة مقبولة، إلاّ أنه تم إغفال بعض الأبعاد، ولم يكن لها نصيب وافر من التكرار، وأن هذه الدرجة من التوافر إنما تعود إلى التركيز على أبعاد بعينها دون سواها.

وتؤكد نتائج الدراسة على ضرورة إعادة النظر في محتوى كتاب العلوم لتمثيل مؤشرات الأداء لكل بعد بنسب متوازنة، وألا يكون الاهتمام منصباً على بعض المؤشرات دون غيرها.

11- التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. دعوة القائمين على تأليف كتب العلوم إلى ضرورة مراعاة التوازن والشمول بين أبعاد الفهم العميق.

3. توعية معلمي العلوم بأبعاد الفهم العميق، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس العلوم لتوظيف هذه الأبعاد وتحقيقها بالشكل الأمثل.

4. إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مقرر العلوم في جميع المراحل التعليمية المختلفة للوقوف على مدى مراعاتها لأبعاد الفهم العميق.

5. إجراء دراسة للوقوف على مستوى أداء التلاميذ لأبعاد الفهم العميق في مرحلة التعليم الأساسي.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبـو مطلـق، دعـاء. (2018). **فاعليـة توظيـف اسـتراتيجية العصـف الـذهني الإلكترونـي فـي تنميـة مهـارات الاسـتيعاب المفـاهيمي والتواصـل الإلكترونـي فـي التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.
2. آل رشـود، جـوهر. (2011). فاعليـة اسـتراتيجية الـتعلم حـول العجلـة القائمـة علـى نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الكيمياء وأنماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. **مجلة رسالة الخليج العربي**. العدد 119. 171- 234.
3. جابر، عبد الحميد. (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**. القاهرة: دار الفكر العربي.

4. جحجاح، ريم. (2016). **أثر استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار وتحصيل الدراسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة تشرين.

5. جديد، لبنى. (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 26. 93-123.

6. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر. ط3.

7. الجزار، فاطمة. (2015). الاستيعاب المفاهيمي للتحويلات الهندسية لدى طلاب معلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية -دراسة تقييمية. **مجلة تربويات الرياضيات**. المجلد 18. العدد 8. 78-200.

8. الجمل. توكل. (2016). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد 77. 197- 245.

9. الجهوري، ناصر علي محمد. (2012). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. المجلد 1. العدد 32. 11-58.

10. الخطيب، أمل. (2017). **أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.

11. دحلان، سميرة. (2017). **فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة**

واتجاهاتهن نحوها. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.

12. الرقب، شيماء. (2017). **مستوى انقرائية كتب العلوم للصف الرابع الأساسي وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة.

13. الرويثي، أيمان. (2006). **فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة الأميرة نورة الرياض.

14. الزهراني، هنادي. (2017). فاعلية استخدام البيت الدائري في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. **مجلة البحث العلمي في التربية**. العدد 18. 157-178.

15. زيتون، كمال عبد الحميد. (2002). **تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

16. سعد الدين، هبة. (2011). قيم المواطنة في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي "دراسة تحليلية ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة البعث.

17. شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

18. طعيمه، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

19. العاني، مها؛ العطار، أسعد. (2015). فاعلية برنامج تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة ذوي الإعاقة الحركية في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. **المؤتمر**

الدولي الثاني للموهبين والمتفوقين تحت شعار " نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين". كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

20. العباسي، دانية؛ الغامدي، حنان. (2020). أثر تقنية الواقع المعزز في تبسيط المفاهيم المجردة في مادة الكيمياء والوصول إلى مستوى الفهم العميق عند طالبات الصف الأول الثانوي. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني**. المجلد 18. العدد 14. 62- 74.

21. عبد الحسن، رشا. (2016). **أثر استراتيجية سكامبر في تنمية الفهم العميق والرضا عن التعلم في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**. مجلة أبحاث ميسان. المجلد 12. العدد 24. 171-214.

22. عبد السميع، صلاح. (2007). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديا التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**. المجلد 133. العدد 13. 125-175.

23. عبد الكريم، سحر. (2017). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي NGSS لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد 87. 21- 111.

24. عبد اللطيف، أسامة؛ مهدي، ياسر؛ إبراهيم، سالي. (2020). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**. العدد 21. 307-349.

25. العتيبي، نايف؛ القحطاني، عبير. (2019). فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية. **المجلة السعودية للعلوم التربوية**. العدد 65. 101-132.

26.علي، نداء الدين. (2007). **دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات النهائية لشهادة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.

27. الغامدي، منى؛ الحصان، أماني. (2018). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم لمقرر التعلم من خلال المشروعات للأطفال والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. **مجلة العلوم التربوية**. العدد 12. 207-274.

28. القرني، مسفر. (2016). أثر استخدام التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. **مجلة البحث العلمي في التربية**. العدد 17. 188-221.

29.القضاة، محمد مصطفى؛ المومين، فيحاء نايف؛ الخطابية، عبد الله محمد. (2015). أثر نماذج التخطيط القائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. العدد 42. المجلد 1. 185-198.

30.القيسي، عبد الغفار. (2011). التفكير الابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم النفسية**. العدد 9. 35-76.

31. كوارع، أمجد. (2017). **أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.

32. كوجك، كوثر؛ السيد، ماجدة؛ فرماوي، فرماوي؛ أحمد، علية؛ خضر، صلاح الدين؛ عياد، أحمد؛ فايد، بشرى. (2008). **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**. بيروت: مكتبة اليونسكو الإقليمية للتربية.

33. اللقاني، أحمد؛ الجمل، العلي. (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

34. المجيدل، أحمد. (2009). **المبادئ التربوية للتعليم الأساسي، معوقات تطبيقه في الجمهورية العربية السورية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.

35. محمد، حنان. (2016). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**. الجزء 1. العدد 167. 141- 204.

36. محمد، وائل؛ عبد العظيم، ريم. (2012). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

37. مراد، سهام. (2019). فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية (POEODE) لتنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الحائل. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. المجلد 11. العدد 1. 1-38.

38. معمر، أمانة. (2019). **أثر استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات الفهم العميق في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.

39. موسى، يوسف. (2018). **أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.

40. هاني، موفق حامد؛ الدمرداش، محمد السيد أحمد. (2015). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة التربية العلمية**. المجلد 18. العدد 6. 89-156.

41. الهويدي، زيد. (2009). **استراتيجيات لتنمية التفكير**. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

42. الوهابة، جميلة. (2018). فاعلية نموذج الصراع المعرفي على تنمية التفكير الابتكاري واستيعاب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. المجلد 26. العدد 6. 207-236.

43. يوسف، هالة. (2019). برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد 114. 243- 298.

المراجع الأجنبية:

1. Chin, C& Brown, D. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol. 37, NO. 2, 109-138.

2. Chin, c. (2002). Students-Generated question a Meaningful Aspect of Learning in science. **International Journal of Science Education**. Vol.24, no.5, 521-549.

3. Clement, J. (2003). Model based Learning as key research area for science education. **International**

Journal of science Education. Vol 22. No 9. 1041-1053.

4. Newton, l. (2000). **Teaching for understanding What it is and How to do it**. New York: Routledge Falmer.

ملحق رقم (1)

الصورة النهائية لقائمة أبعاد الفهم العميق

الأبعاد	التعريف الإجرائي	مؤشرات الأداء
بعد التوضيح	تقديم شرح ووصف للأحداث والظواهر والحقائق والبيانات مع حصر الأفكار الرئيسية والتعبير عنها بلغة المتعلم.	1. يتضمن المحتوى تعريف مفهوم معين بشكل واضح.
		2.يحث المحتوى التلميذ على تقديم أوصاف واضحة دقيقة للظواهر والأفكار.
		3.شرح كيفية عمل الأشياء (وظائفها ومكوناتها).
		4.يتطلب المحتوى استخدام الرسم في توضيح الأجزاء المكونة لشيء ما.
		5.يتطلب المحتوى تقديم أدلة مناسبة لإثبات صحة النتائج.
		6.يتطلب المحتوى إعادة صياغة فكرة باستخدام مصطلحات التلميذ الخاصة.
بعد التفسير	تقديم مبررات تدعم المعنى وتوضيح مسببات حدوث الأمور.	1.يوجه المحتوى التلميذ إلى تقديم تفسيرات علمية وذات معنى لحدوث ظواهر مختلفة.
		2.يتضمن المحتوى المقارنة بين المفاهيم من حيث أوجه الشبه بينها.
		3.يتضمن المحتوى المقارنة بين المفاهيم من حيث أوجه الاختلاف بينها.
		4.يتطلب المحتوى تصنيف الأشياء في مجموعات وفقاً لخاصية معينة.
		5.يحث المحتوى التلميذ على إبراز أهمية موضوع اعتماداً على ما يعرفه من معلومات.

بعد التطبيق	القدرة على توظيف المعلومات والمعارف والخبرات التي تم تعلمها في مواقف جديدة ومسارات متنوعة سواء داخل الحجرة الدراسية أو في الحياة اليومية.	1. يحث المحتوى على إعطاء أمثلة ذات معنى مرتبطة بالمحتوى.
		2.يتضمن المحتوى تصميم نموذج لمفهوم أو ظاهرة معينة.
		3.يتطلب المحتوى توظيف المفاهيم التي تم تعلمها في حل مسألة أو مشكلة جديدة.
		4.يتضمن المحتوى تنفيذ خطوات تجربة للتوصل إلى نتائج معينة.
		5.يتطلب المحتوى رسم أشكال توضح عدداً من المفاهيم والعلاقات.
بعد التقييم الذاتي للمعرفة	إدراك المتعلم لنفسه وما يمتلكه من أفكار وعادات وقدرته على تقييم نفسه.	1.يتضمن المحتوى مواقف تتطلب تقبل آراء الآخرين حول ما يطرح من أفكار.
		2.يتطلب المحتوى ذكر بعض العادات الشخصية للتلميذ.
		3.يتضمن المحتوى أنشطة ليقيم التلميذ أدائه بعد دراسة كل درس من المقرر.
		4.يتضمن المحتوى فرصاً تتيح للتلميذ تحديد مواطن ضعفه ومعالجتها.
		5.يتضمن المحتوى فرصاً تتيح للتلميذ تحديد مواطن قوته وتعزيزها.
بعد اتخاذ القرار	عملية اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة في موقف معين من خلال دراسة المعلومات	1.ينمي المحتوى القدرة على اختيار البديل الأفضل عند السؤال عن مشكلة ما بناءً على الخبرة السابقة.
		2.ينمي المحتوى القدرة على اختيار السلوك اللازم ابتاعه في موقف معين بناءً على معطيات متوفرة.

	والبيانات المتصلة بهذا الموقف للوصول إلى تحقيق الهدف المرجو.	3.يحث المحتوى على إصدار حكم على صحة قضية ما أو بطلانها.
		4.يحث المحتوى التلميذ على وضع مجموعة من البدائل لمشكلة ما.
		5.يتطلب المحتوى تحديد الأسباب لاختيار بديل محدد.

ملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الاختصاص
1	إبراهيم اليماني	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس (طرائق تدريس العلوم الفيزيائية والكيميائية)
2	أحمد خطاب	مدرس في كلية التربية (تقويم وتطوير المناهج)
3	أحمد خليفة	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس (طرائق تدريس العلوم)
4	أسماء الحسن	مدرس في كلية التربية (قياس وتقويم)
5	خالد الجهاني	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس
6	دارين سوداح	مدرس في كلية التربية (مناهج وطرائق تدريس)
7	ضحى السباعي	مدرس في قسم تربية الطفل (خبرات اجتماعية ووجدانية)
8	غنى الفرا	دكتوراه في تربية الطفل
9	محمد إسماعيل	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
10	محمد سعد الدين بيان	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس (طرائق تدريس العلوم)
11	محمد موسى	أستاذ في قسم تربية الطفل
12	منال مرسي	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل (رياض أطفال وتعليم ابتدائي)
13	مها ابراهيم	مدرس في قسم تربية الطفل (إعلام تربوي)
14	مهند إبراهيم	مدرس في قسم الإرشاد النفسي

15	وليد حمادة	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل (علم النفس التربوي)

دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات

الباحثة: ريم خزام

كلية: التربية - جامعة: البعث

الملخص

هدفت الدراسة الحالية تعرف دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة بمفاهيم الثقافة القانونية .

وتم إعداد استبانة ثم توزيعها على عينة من المعلمين بلغ حجمها (30) معلم ومعلمة .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

– إن درجة توعية التلاميذ بمفاهيم الثقافة القانونية في المجال الأسري متوسطة وفي المجال التعليمي مرتفعة وفي المجال الصحي مرتفعة وفي المجال البيئي مرتفعة وفي المجال السياسي منخفضة وفي المجال القضائي منخفضة .

– توجد فروق بين متوسط درجات المعلمين على الاستبانة تبعا لمتغير التخصص لصالح معلم الصف

–توجد فروق بين متوسط درجات المعلمين على الاستبانة تبعا لمتغير الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات :

Abstract

The present aimed know the role of the school in educating fourth graders about the concepts of legal culture from the stand point of teachers in the light of some variables, to achicve this was to
, prepared alist of the concepts of legal culture
Aquestionnaire Was prepared and was distributed to a sample of parameters amounted (30) teacher .
- The study showed the following results
The degree of students' awareness of the concepts of legal culture in the family sphere is medium, in the educational sphere is high, in the health sphere is high, in the environmental sphere is high, in the political sphere is low, and in the judicial sphere is low.
-There are differences between the average scores of teachers on the questionnaire according to the specialization variable in favor of the class teacher.
- There are differences between the average scores of teachers on the questionnaire according to the experience variable in favor of more years of experience
The study conluded asset of proposals.

مقدمة

لقد أصبحت الثقافة القانونية ضرورة مجتمعية ملحة، فهي تسهم في دفع أفراد المجتمع على احترام القوانين والأنظمة وتجنب مخالفتها ، فما من عمل لايحتاج إلى لائحة أو قانون أو نظام يحدد الحقوق والواجبات ويبين المخالفات والعقوبات ، ويقوم الأداء سواء كان الأداء عملا رسميا أو سلوكا شخصيا .

وتعد الثقافة القانونية أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى المجتمعات لتحقيقها في سبيل توفير تنمية اجتماعية شاملة، ولأن المجتمعات الإنسانية تعتمد في تطورها على التربية يكون للمدرسة دورها الفاعل في تنمية الثقافة القانونية لأنها تأتي في أهم سنوات تكوين المفاهيم والمعارف و المعلومات و القناعات لدى الناشئ(المعمري، 2002 ، 202) حيث إن العملية التربوية بمكوناتها تعتبر من أهم الأدوات في قيام المجتمعات بتعديل سلوكيات أفرادها وتنمية استعداداتهم لتكوين مواقف سليمة اتجاه أمتهم ووطنهم، ولذلك فمن واجب المدرسة أن تقوم بوظيفة الإرشاد للطفل في جميع سنوات الدراسة وتساعده على فهم الأنظمة المعقدة التي تعمل في بيئته.

ومن جهة أخرى تظهر الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي الحجرالأساس الذي لابد من توجيه بالغ الاهتمام إليه وهذا ما يتوافق مع توجهات مراكز تطوير المناهج بإيلاء الاهتمام لهذه المرحلة ومناهجها وضرورة تضمينها كافة مجالات الثقافة المجتمعية وبخاصة ما كانت تفتقر إليه سابقاً وهي الثقافة القانونية ، حيث بدت الحاجة ملحة للتطرق إليها بعد الازدياد الكبير لمعدلات الجنوح والجريمة وانتشار ثقافات بعيدة عن قيمنا وأخلاقنا وبعد بروز اتجاهات لا تستند لمعيار القانون.

ويشير بريستر وآخرون (Priester,et al ,2008) إلى أن التربية القانونية أصبحت مطلباً مهماً في السياسة التعليمية لأي دولة تسعى للأستقرار، فقد سعت الكثير من الدول إلى إعداد برامج تعليمية مستقلة حول التربية القانونية، أو تضمينها داخل المناهج التعليمية، وقد أدركت كثير من الدول أن التربية القانونية تساعد في التغلب على ما يعترضها من مشكلات نتيجة تعدد الانتماءات داخل المجتمع الواحد، كما أن لها دور كبير في ضبط سلوك الطلبة، والحد من المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف والتخريب والتسرب والإدمان وغيرها، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات والبرامج التي استهدفت

تكوين ثقافة واتجاهات قانونية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسات: جوزيف (joseph,1980) و جاكوبسون وبالونسكي (Palonsky & Jacobson,1981,) و برير (Pereira,1988)

ومن خلال ما تقدم وجب تسليط الضوء على دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية .

مشكلة البحث

تعرضت سورية منذ آذار 2011 حتى اليوم إلى أزمة شملت مناحي الحياة كافة، وقد أدت هذه الأزمة إلى انتشار أعمال التخريب بالممتلكات العامة والخاصة والتعدي على حقوق الأخرين وحرياتهم بما في ذلك حق الحياة، وما يثير الانتباه هو زج الأطفال في تلك الأحداث بدور الضحية حيناً وبدور الجاني حيناً آخر، وانتشرت مشاهد لأطفال يتورطون في جرائم قتل وتخريب، وهو ما يتناقض مع حق الطفل في الحماية في مناطق النزاعات المسلحة وعدم زجه في العمل المسلح ولاسيما الأطفال الذين لم يبلغوا سن 15 سنة، مما يدعو إلى توجيه الاهتمام لمعرفة أسباب هذه الظاهرة وتقصي دور المدرسة في ترسيخ مفاهيم احترام حقوق الأخرين وحرياتهم وتلافي الجنوح إلى العنف.

وانطلاقاً من دور المؤسسات التربوية والتعليمية الهام في تعزيز سيادة القانون واشاعة ثقافة احترامه بين أفراد المجتمع سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى تضمين المفاهيم القانونية في مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أجل خلق جيل واع متسلح بالثقافة القانونية كونها تلعب دوراً كبيرا في عملية الضبط الاجتماعي، كما تم التأكيد على ذلك في توصيات مؤتمر التطوير التربوي السوري المنعقد في دمشق في الفترة ما بين 26-28 أيلول(2019) حول ضرورة العمل على تكوين وعي قانوني لدى التلميذ من خلال مفاهيم وسلوكيات التربية القانونية ضمن المناهج التربوية بما يعزز ثقافة احترام القانون ذاته وتخفيف معدلات الجنوح والجريمة ويخلق مجتمعاً مستقرا آمناً ويضع الجميع ضمن دائرة المسؤولية .

ولما كان المعلم على اتساع مسؤولياته وتعاظم أدواره هو المسؤول الأكبر والملاحظ الأكثر دراية بتصرفات التلاميذ ، جاء هذا البحث ليدرس دور المدرسة في توعية تلاميذ

الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات .

وللبحث في هذه الإشكالية لابد من الإجابة عن الأسئلة التالية:

- مامفاهيم الثقافة القانونية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع ؟
- مادورالمدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيري الخبرة والتخصص؟
- ماالمقترحات لتفعيل دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين ؟

أهداف البحث : يهدف البحث إلى

- إعداد قائمة بمفاهيم الثقافة القانونية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع .
- تقييم دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين .
- تقديم مقترحات لتفعيل دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين .

فرضيات البحث :

1- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات المعلمين نحو دور المدرسة بتوعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية وفقا لمتغير الخبرة .

2- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات المعلمين نحو دور المدرسة بتوعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية وفقا لمتغير التخصص .

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث من كونه يتماشى مع التوجيهات التربوية لتعزيز ثقافة سيادة القانون والمواطنة ودعوات المؤتمرات التربوية إلى ضرورة إدراج الثقافة القانونية في المجتمع المدرسي بهدف تعريف الطالب بحقوقه وواجباته الأساسية المختلفة بما يضمن تخريج جيل متسلح بالثقافة القانونية.

حدود البحث :

تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام 2021 – 2022 في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدنية حمص ، واقتصرت الدراسة على رصد دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين وفقا لبعض المتغيرات .

مصطلحات البحث :

المفهوم: هو تصور عقلي يعبر عنه بلفظ أو رمز أو اسم لمجموعة من الأشياء أو الكائنات أو الحوادث تشترك في صفة مشتركة أو أكثر مع تجاهل الصفات الثانوية (أبوشقير، ٢٠٠٦، 11) .

المفاهيم القانونية: مجموعة المعارف والمعلومات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب والتي تشكل الاتجاه وتهيئ الطالب للتعامل السليم مع المواقف ذات الطبيعة القانونية وتتضمن القوانين واللوائح المنظمة للمجتمع وعلاقة أفراده بعضهم ببعض وعلاقتهم مع مؤسسات المجتمع، وتتصل أساساً بالحقوق والواجبات والقيم الدستورية والقانونية(عثمان، 507، 2008) نقلا عن (امام، 2018 ،197).

مفاهيم الثقافة القانونية :تعرف اجرائيا بأنها معرفة التلميذ ماله من حقوق وماعليه من واجبات ، وأن يفهم ويعي حدود مسؤوليته اتجاه المجتمع وأفراده ومايترتب على العلاقات والتعامل بين الأفراد من حقوق وواجبات .

الدراسة النظرية :

التربية القانونية

تعد التربية القانونية إحدى مكونات الثقافة العامة والأساس لتكوين الثقافة القانونية التي يكتسبها الفرد في المجتمع لكي يصبح واعيا بحقوقه وواجباته ومسؤولا عن سلوكه ونفسه أمام القانون والمجتمع، والتلاميذ في التعليم الأساسي اليوم في أمس الحاجة لهذه التربية ولتنمية الوعي لديهم بالمبادئ القانونية التي تمكنهم من ممارسة قيمها ومبادئها بدءامن هذه اللحظة مع التطلع للوصول إلى مواطنين مسؤولين وواعيين بدورهم في تحقيق سيادة القانون واحترامه في وطنهم .وتتشابك التربية القانونية مع العديد من أنماط التربية كالتربية المدنية كدراسة هاريس وشولت (Shultz & Harris,1993)والتربية البيئية كدراسة هسو

(Hsu,2008)والتربية الأخلاقية كدراسة نيكولسون(Nicolson,2008),والتربية على المواطنة كما في دراسة ساكس(Sax,1971) والتي تهدف جميعها إلى تحقيق أهداف التربية والمجتمع في تنشئة المواطنين المسؤولين والنافعين لمجتمعهم ومؤسساتهم والملتزمين بواجباتهم وما تمليه الأنظمة والقوانين وأعراف المجتمع وأخلاقياته والمتمتعين بحرياتهم والممارسين لحقوقهم في ظل سيادة القانون واحترامه .

الثقافة القانونية

تعرف الثقافة القانونية على أنها الخلفية الثقافية للقانون وهي التي تخلق القانون ، وأنها ضرورية لإعطاء معنى القانون ويشمل هذا دور القانون في المجتمع ودور المصادر القانونية المختلفة ، والسلطة الفعلية للجهات الفعالة والمؤسسات المختلفة.(Michaels,2011,2)

وهناك من يرى أن الثقافة القانونية مرادفة للوعي القانوني ، ويقصد بها المفاهيم والقواعد القانونية التي تنتشر في العلاقات الاجتماعية والتي تنظم وتحكم العلاقات داخل المؤسسة ، فالثقافة القانونية والوعي القانوني يستخدمان للإشارة إلى الطرق والأساليب والمؤسسات والتنظيمات القانونية المتبعة داخل المؤسسة والتي تحكم العلاقات الاجتماعية وتحك الأفراد بداخلها وتوجه سلوكياتهم

كما تشير الثقافة القانونية إلى الأفكار والقيم والتوقعات والمواقف اتجاه القانون والمؤسسات القانونية ، التي يتمسك بها جزء أو بعض العامة من الشعب

فالثقافة القانونية بمعناها الأعم هي طريقة واحدة لوصف أنماط مستقرة نسبيا من السلوك الاجتماعي والمواقف الموجهة قانونيا(Nelken,2004,1)

وللثقافة القانونية شقان متلازمان وهما :

–ثقافة العلم بالقانون : ويقصد به أن يكون لدى الفرد قدر من المعرفة والثقافة بالقانون بما يساعده على حل المشكلات التي تواجهه في حياته .

–ثقافة احترام القانون : ويقصد به أن يحترم الفرد القانون بما يدخل عليه ويلتزم به .

المفاهيم القانونية

يمكن القول إن نشأة المفاهيم الاجتماعية والتربوية وتطورها يجعل منها على ما يبدو تتبع الديالكتيك الهيجلي، ففي المرحلة الأولى يكون هناك مفهوم عام كمفهوم التنشئة

الاجتماعية يتضمن مفاهيم فرعية كثيرة، ما تلبث في المرحلة الثانية أن تستقل عن المفهوم العام، وتظهر كمفاهيم مستقلة مثل التربية السياسية والقيمية والأخلاقية والشخصية والاجتماعية وتعلم الخدمة والتعليم المرتبط بالقانون، لتأتي المرحلة الثالثة بمفهوم جديد ليضم هذه المفاهيم أو على الأقل عددا منها في وحدة جدلية جديدة (قاسم ،87,2006) وعليه انبثقت لدينا المفاهيم القانونيةً ,نتيجة التفاعل المتبادل بين التربية والقانون في ظل التنشئة الاجتماعية للفرد لتحقيق المواطنة الصالحة .

وتتوزع المفاهيم القانونية على عدد من مجالات الحياة إذ تنتشر القوانين ومصطلحاتها في كل مؤسسة بدءا من الأسرة وانتهاء بالسياسة وسيادة الدولة وأمن الوطن، ووفقاً لعدد من الدراسات كدراسة (سعد الدين،2018) تتوزع المفاهيم القانونية وما يتصل بها على عدد من المجالات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والأخلاقية والصحية والبيئية والقضائية والسياسية ,واعتمد البحث بعضا من هذه المجالات في إعداد قائمة المفاهيم القانونية لكونها شاملة لمناحي الحياة ومناسبة لإعداد التلميذ في ضوء التربية القانونية معرفياً وقيمياً ومهارياً .

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة ووصف الواقع الراهن وتفسيراته وكذلك تحديد الممارسات الشائعة والتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور. (عبد الحفيظ ، 2000، 84) .

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من معلمي الصف الرابع في مدارس مدينة حمص ، حيث تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية البسيطة ، ثم اختيار معلمي الصف الرابع بشكل مقصود من المدارس المختارة، حيث بلغ إجمالي معلمي عينة البحث (30) معلما ومعلمة ، والجدول التالي يوضح وصفا للعينة .

جدول (1) يوضح وصف العينة

المتغيرات	الوصف	العدد
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10
	أكثر من 5 سنوات	20
التخصص	معلم صف	20
	تخصصات أخرى	10
المجموع		30

أدوات البحث :

– قائمة مفاهيم الثقافة القانونية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع .

– استبانة موجهة للمعلمين لبيان دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية .

قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث وفق الآتي :

- **أولا : قائمة مفاهيم الثقافة القانونية :**

- الأدبيات التربوية والدراسات السابقة مثل دراسة (العمراني، 2012) ، (سعد الدين، 2013)، (المرعي، 2015) (حمراء، 2015)، (حبيب، 2015)، (العميري، 2018) ودراسة (سليمان ،2019).
- دستور الجمهورية العربية السورية لعام 2012 .
- توصيات مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في دمشق 2019 ،حول تطوير المناهج التربوية ومكوناتها، ودورها في تعزيز بناء الوطن والمواطن .
- اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة عام 1989 .
- دليل اليونيسكو لواضعي السياسات نحو تعزيز سيادة القانون عن طريق التعليم، لعام 2019 .
- آراء المتخصصين في مجالات التربية والقانون

حيث اشتملت القائمة بصورتها الأولية على ستة محاور أساسية يندرج تحتها (24) مفهوما فرعياً فيما يتعلق بالثقافة القانونية

وقد تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على (15) محكماً في تخصص تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس وعدد من المعلمات والموجهين التربويين ذوي الاختصاص .

وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبتها لتلاميذ هذه المرحلة ، ودرجة ارتباط المفاهيم المطروحة بالثقافة القانونية .

وقد بلغت نسبة الاتفاق (85- 90%) حيث حذفت بعض المجالات ، وتم تعديل صياغة بعضها الآخر ، وبذلك اشتملت القائمة في صورتها النهائية على ستة محاور أساسية يندرج تحتها (22) مفهوما فرعيا .

والجدول التالي يبين القائمة بمجالاتها في صورتها النهائية

جدول (2) الصورة النهائية لقائمة مفاهيم الثقافة القانونية

المحور الرئيسي	مفاهيم الثقافة القانونية
الأسري	حقوق الطفل الواجبات اتجاه الوالدين الواجبات اتجاه الأسرة حق الرعاية حق الوصاية الانتماء الديني الطلاق النسب
التعليمي	حق التعلم مجانية التعليم الزامية التعليم مكانة العلماء محو الأمية
البيئي	الممتلكات العامة الممتلكات الخاصة قطع الأشجار التلوث البيئي الحرائق
الصحي	التأمين الصحي التطعيمات الصحية المخدرات التدخين التحذيرات الصحية (الكمامة..

القضائي	القانون العقوبات النزاهة في القضاء الفساد الجرائم
السياسي	الرموز الوطنية الديمقراطية المواطن والمواطنة سيادة الدولة

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول :

ما مفاهيم الثقافة القانونية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع ؟

- **ثانيا : استبانة المعلمين**

تم بناء الاستبانة لتشمل على ستة محاور أساسية يندرج تحتها (22) مفهوما من مفاهيم الثقافة القانونية بهدف رصد دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي ، و تم تصحيح المقياس وفقا لنظام ليكرت الخماسي(تطبق دائماً ٥ درجات، تطبق ٤ درجات، تطبق قليلاً ٣ درجات، تطبق نادراً ٢ درجه، لا تطبق ١ درجة) .

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى ، من خلال عرضها على (15) محكماً بغية تحديد مدى شمولية الاستبانة لمفاهيم الثقافة القانونية ، ودرجة ارتباط كل عبارة بالمحور الذي أدرجت تحته ، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل ما يلزم تعديله .

– وللتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة الموجهة للمعلمين (0,84%) وهو معامل ثبات مرتفع.

– ولتفسير استجابة المعلمات على الاستبانة اعتمدت الباحثة على المقياس الخماسي وفق المعيار الآتي الذي تم تحكيمه من قبل المحكمين.

– من 20% – 36% دور المدرسة يتم بدرجة منخفضة جداً .

– 36% – 52% دور المدرسة يتم بدرجة منخفضة .

– 52% –68 % دور المدرسة يتم بدرجة متوسطة .

- 68% - 84% دور المدرسة يتم بدرجة مرتفعة .
- 84% - 100% دور المدرسة يتم بدرجة مرتفعة جداً .

تحليل البيانات وتفسيرها :

ما درجة توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة عن السؤال ، استخرجت النسب المئوية لإجابات المعلمين لكل بند من بنود الاستبانة ، واعتمد المعيار السابق لتفسير النتائج والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول (3) النسب المئوية والتقييم لدرجة توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	التقييم
1	توعية التلميذ بحقوقه	4,07	%81,4	مرتفعة
2	تعريف التلميذ مفهوم النسب	3,28	%65,6	متوسطة
3	تمييز حق الرعاية	1,93	%38,6	منخفضة
4	تمييز حق الوصاية	2,36	%47,2	منخفضة
5	حث الطفل على واجباته اتجاه الأسرة	4,15	%83	مرتفعة
6	حث الطفل على واجباته اتجاه الوالدين	4,08	%81,6	مرتفعة
7	تعرف مفهوم الانتماء الديني	2,42	%48,4	منخفضة
8	التوعية بالآثار السلبية للطلاق	2,51	%50,2	منخفضة
	متوسط الدرجات الكلية للمجال الأسري	2,94	%58,8	متوسطة
1	التوعية بحق التلميذ في التعلم	4,28	%85,6	مرتفعة
2	تعرف مفهوم مجانية التعليم	3,91	%78,2	مرتفعة
3	تعرف مفهوم الزامية التعليم	3,77	%75,4	مرتفعة
4	ادراك وتقدير مكانة العلماء	2,69	%53,8	متوسطة
5	التوعية بأهمية محو الأمية	3,14	%62,8	متوسطة
	متوسط الدرجات الكلية للمجال التعليمي	3,56	%71,2	مرتفعة
1	التوعية بأهمية التطعيمات الصحية	4,28	%85,6	مرتفعة جدا
2	تعرف قانون منع التدخين في الأماكن العامة.	2,82	%57,4	متوسطة
3	تعريف التلميذ حق التأمين الصحي	1,86	%37,2	منخفضة
4	معرفة عقوبات مخالفة التحذيرات الصحية (الكمامة...	4,09	%81,8	مرتفعة
5	تعرف عقوبة ومخاطر المخدرات	2,28	%45,6	منخفضة
	متوسط الدرجات الكلية للمجال الصحي	3,49	%69,8	مرتفعة
1	التوعية بالحفاظ على الممتلكات العامة	3,91	%78,2	مرتفعة
2	التوعية بالحفاظ على الممتلكات الخاصة	4,02	%80.4	مرتفعة
3	توجيه التلميذ بمنع قطع الأشجار	3,83	%76,6	مرتفعة

4	منع التلوث البيئي	3,89	%77,8	مرتفعة
5	التوعية بمخاطر الحرائق	3,71	%74,2	مرتفعة
	متوسط الدرجات الكلية للمجال البيئي	3,88	%77,52	مرتفعة
1	تقدير الرموز الوطنية	4,16	%83,2	مرتفعة
2	تنمية مفهوم الديمقراطية	2,91	%58,2	متوسطة
3	ادراك معنى المواطن والمواطنة	2,51	%50,2	منخفضة
4	تعرف مفهوم سيادة الدولة	2,27	%45,4	منخفضة
	متوسط الدرجات الكلية للمجال السياسي	1,93	%38,6	منخفضة
1	التعريف بالقانون	2.43	%48,6	منخفضة
2	معرفة مفهوم العقوبات	3,12	%62,4	متوسطة
3	تعرف معنى النزاهة في القضاء	2,18	%43,6	منخفضة
4	توضيح معنى الفساد	2,72	%54,4	متوسطة
5	التوعية بمعنى الجريمة	2,48	%49,6	منخفضة
	متوسط الدرجات الكلية للمجال القضائي	2,26	%45,2	منخفضة

يتضح من الجدول :

*من الملاحظ ارتفاع الاهتمام بمفهوم حقوق الطفل من خلال استعراض الأنشطة والأفكار التي تعرف الطفل بحقوقه وذلك انطلاقا من القيمة الجوهرية لحقوق الطفل في المؤتمرات والمواثيق المحلية والدولية " اذ تكمن أهمية اتفاقية حقوق الطفل في أنها وثيقة حقوق الإنسان الأوسع انتشارا من حيث المصادقة عليها "(براندر وآخرون ، 433,2014)

أما مفهوم النسب فقد جاءت نسبة توعية التلاميذ به بدرجة متوسطة فهي لاتتعدى تعريفه بالأسرة وأفرادها في مختلف الأنشطة المدرسية

بينما كانت الواجبات اتجاه الأسرة والوالدين تحظى بدرجة مرتفعة من الاهتمام بتوعية التلاميذ بها مع إغفال شبه كامل لمفهوم الطلاق والوصاية والرعاية ، بالرغم من الحاجة للتمهيد لها لدى الطفل كونها واقع معاش في مجتمعه ومحيطه على الصعيدين الاجتماعي والقانوني .

**تظهر النسب مرتفعة في مجال توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم (حق التعلم، مجانية التعليم ، الزامية التعليم)، وهذا يأتي من خلال الحرص على التأكيد على حق التعليم كحق أساسي لأي طفل وأي انسان ، بالإضافة إلى تأكيد قانون التعليم الأساسي رقم 32 لعام 2002 في الجمهورية العربية السورية على الزامية ومجانية التعليم .

أما مفاهيم (تقدير العلماء ومحو الأمية) جاءت نسبة توعية التلاميذ بها متوسطة ، حيث يوجد تقصير في مجال التركيز على قيمة العلم والعلماء ، بالإضافة إلى إغفال لمفهوم محو الأمية على الرغم من أهميته في ظل التطورات المتسارعة للمجتمع الحالي .

***تظهر المفاهيم المتعلقة بالتطعيمات الصحية والتحذيرات الصحية اللازمة للحفاظ على صحة التلاميذ بنسب مرتفعة ، وهذا ينسجم مع اهتمام الدولة بهذا الجانب من منشورات صحية في المدارس للتوعية والوقاية وحملات اللقاح ، ولاسيما اليوم مع اهتمام الاعلام ووزارتي التربية والصحة بالإجراءات الوقائية في المدارس والأماكن العامة لمكافحة جائحة كورونا

بينما لايتم الاهتمام بتوعية التلاميذ بمفهوم التأمين الصحي ،حيث جاءت نسبة التقييم منخفضة إضافة إلى موضوع المخدرات رغم الحاجة الملحة لتوعية التلاميذ بمخاطر المخدرات بالشكل الكافي لتجنب آثارها .

ومن جهة أخرى نجد أن تعرف قانون منع التدخين من قبل التلاميذ تم تقييم دور المدرسة بالتوعية به بدرجة متوسطة ، علما أن ارساء السلوكات الصحية في وقت مبكر يمكن أن يدوم طول العمر .

****عند تقييم دور المدرسة في توعية التلاميذ بمفاهيم الثقافة القانونية في المجال البيئي نجد أن التوعية بالحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة جاء بدرجة مرتفعة ، ليعي التلميذ فكرة التملك الجماعي في ظل سيادة الدولة وبالتالي مسؤوليته اتجاه هذه الممتلكات وحقه في الاستفادة منها، بالاضافة إلى أن توعية التلميذ بواجباته اتجاه الممتلكات الخاصة يتم من خلال تعاملاته اليومية .

وقد جاء الاهتمام بالواجبات اتجاه الطبيعة فيما يتعلق بقضايا التلوث وعدم قطع الأشجار وتجنب الحرائق بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلك إلى زيادة تنامي الوعي البيئي لدى التلميذ مع تنامي قدراته على التفكير والتحليل ولاسيما التفكير التأملي ، كما في دراسات (Hsu,2008)و (القاتلي ،2011) و(حمراء ،2015) .مما يسمح له بالتفكير بحلول لمشاكل التلوث والحفاظ على البيئة .

*****تهتم المدرسة منذ دخول التلميذ إليها بتوعيته بأهمية الرموز الوطنية بهدف غرس وعي سياسي وطني يساعد الطفل أن يحيا مواطنا مخلصا لوطنه ، ولهذا نجد أن تقدير الرموز الوطنية يلقى اهتمام المدرسة بتوعية التلاميذ به فجاءت نسبة تقييمه مرتفعة .

في حين وردت توعية التلاميذ بمفهوم الديمقراطية بنسبة متوسطة ، حيث تقتصر على ممارسات التلاميذ ضمن الصف كالتصويت والأخذ بالآراء ومناقشتها وترشيح ممثلين .

أما التوعية بمفاهيم المواطن والمواطنة ومفهوم سيادة الدولة جاء تقييمها بدرجة منخفضة علما أنها مفاهيم تمثل ثقافة سياسية وقانونية لابد أن يتمتع بها جميع المواطنين حتى الأطفال .

******جاء دور المدرسة بتوعية التلاميذ بمفهوم القانون من وجهة نظر المعلمين بدرجة منخفضة على الرغم من الحاجة إلى تعريف التلاميذ بالكثير من القوانين التي تحكم حياتهم المدرسية والاجتماعية .

أما العقوبات فجاءت تنميتها بدرجة متوسطة ولعل هذا ينسجم مع طبيعة الحديث عن مخالفات المدرسة كالتأخر والإساءة إلى الأقران .

أما الحديث عن الفساد فلاقى تقييما متوسطا حيث يعتمد على أنشطة تخص حياة التلاميذ اليومية كالحديث عن تاريخ انتهاء صلاحية منتج .

وفي مجال مفهوم الجريمة فقد جاء التقييم منخفضا ، فهو لايتعدى أمثلة بسيطة لاتحمل معنى الجريمة في الحياة المدرسية .

وبالنسبة لمفهوم النزاهة في القضاء فقد جاءت نسبة تقييمه منخفضة لاعتقاد المعلمين ببعد هذا المفهوم عن المرحلة العمرية للتلاميذ .

فرضيات البحث :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات المعلمين نحو دور المدرسة بتنمية الثقافة القانونية لدى تلاميذ الصف الرابع وفقا لمتغير التخصص

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الاحتمال <0.05 وبالتالي نرفض الفرضية السابقة وبالتالي توجد فروق وهي لصالح معلم الصف

تفسير النتائج :

أن معلم الصف المتخصص يقوم بتوعية التلاميذ بمفاهيم الثقافة القانونية ، ويدرك دور المدرسة بمختلف برامجها في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية ، و يرجع ذلك لما درسه من مقررات تتعلق بالتربية المدنية والثقافة القانونية إضافة للإعداد الأكاديمي وفهمه لتخصصه وما يحتاجه التلميذ من الأنشطة المتنوعة التي تكسبه التثقيف القانوني المناسب ، فالمعلم المتخصص يتيح فرص التعلم الذاتي للتلاميذ ويستفيد من ربط التعلم بالمجتمع وحاجاته ، حيث أن كل تخصص يعمل في مجاله، ويتم تدريبه ودعمه في المجال بما يسمى دورات التنمية المهنية المستمرة .وعلى العكس من ذلك يهتم المعلم في الاختصاصات الأخرى بمجال مادته فقط دون اهتمام كاف بالحاجات المجتمعية وتنميتها لدى التلاميذ.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات المعلمين نحو دور المدرسة بتنمية الثقافة القانونية لدى تلاميذ الصف الرابع وفقا لمتغير الخبرة.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الاحتمال <0,05 وبالتالي نرفض الفرضية السابقة وبالتالي توجد فروق يتضح أنها لصالح أكثر من 5 سنوات

تفسير النتائج

تفسر النتائج بأن شخصية وثقافة المعلم تتغير بزيادة عدد سنوات الخبرة، فالمعلمون ذوي الخبرة يستطيعون القيام بالتوعية القانونية بشكل مناسب مع التلميذ ويستفيدون من الأعمال اليومية لتنميتها ، فمن المعلوم أنه كلما كبر الفرد زادت خبرته في المجالات المتعددة، فمعروف أن المعلم الذي يتوفر لديه الخبرة تتوفر لديه القدرة على إثارة دافعية التلاميذ وجذب انتباههم وذلك بربط الموضوعات بحاجاتهم ورغباتهم ، فالخبرة بالعمل تعتبر من المراحل الأولية لتشكيل مختلف الأبعاد الفكرية والمعرفية لأي مهنة، وعندما يقترن التخصص بالخبرة العملية تصبح قمة العطاء للكادر المؤهل بهذا الشكل، فنجد المعلم المتخصص ذو الخبرة والتأهيل المناسب يراعي متطلبات النمو في هذه المرحلة ويلبي حاجات المجتمع من خلال ربط التعليم بالحياة .

ثالثاً: بالنسبة للنتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث

ما المقترحات لتفعيل دور المدرسة في توعية تلاميذ الصف الرابع بمفاهيم الثقافة القانونية من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة على هذا السؤال تم توجيه سؤال مفتوح للمعلمين عن كيفية تفعيل دور المدرسة لتحسين جودة تعلم وتعليم مفاهيم الثقافة القانونية لتلاميذ الصف الرابع ، وأظهرت النتائج تنوع الاستجابات لعينة البحث بما يسهم في تفعيل هذا الدور للمدرسة ، وقد جاءت استجابات تفعيل مفاهيم الثقافة القانونية في المدرسة في ضوء استجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

* تفعيل الدورات التدريبية للمعلمين عملياً عن كيفية توعية التلاميذ بالثقافة القانونية .

*الاستعانة بمتخصصين في بيئة المدرسة التربوية ممن لهم علاقة بذلك للتوعية بمفاهيم الثقافة القانونية على أرض الواقع.

*عقد ندوات ولقاءات ثقافية حول أهمية الثقافة القانونية للتلميذ

* الاهتمام بالعمل التعاوني والجماعي بين المدرسة والأسرة المؤثر إيجاباً في رعاية وتربية التلميذ، فالأطفال يحتاجون إلى الترابط والشعور بالأمان والانتماء واحترام الذات والثقة في قدراتهم

*أن تكون الثقافة القانونية مطلبا أساسيا في الأنشطة التعليمية والترفيهية المقدمة للتلاميذ.

المراجع العربية

– أبو شقير، محمد سليمان ،(٢٠٠٦) . فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة

–امام، ايمان ، (2018) . مقرر مقترح في الثقافة القانونية قائم على المدونات الالكترونية لتنمية الوعي بالمسؤولية المدنية المهنية لدى الطالبة المعلمة – شعبة الجغرافيا. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج.

– براندر و دي ويته وغانيا وغوس، باتريسا ولور ونازيلا وروي،(2014) . اتجاهات – دليل التربية على حقوق الإنسان مع الشباب، ط1 ،جمعية تنوير للتطوير المؤسسي والادارة المعرفية، الأردن.

– حمراء، روز ، (2015) . دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء المعايير المعاصرة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. مج 26،ع1.

– حبيب، علا ، (2015) . تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية ،رسالة ماجستير، منشورة، جامعة دمشق.

– سعد الدين، هبة (2013). القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الاساسي في سورية. مجلة الآداب، ع106.

– سليمان، نغم ، (2019) . درجة تضمين مفاهيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية المطور للصف السادس الأساسي. مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية. مج3 ،ع 3.

–سعد الدين ،هبة. (2011) .قيم المواطنة في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة البعث .

–عبد الحفيظ، إخلاص ،(٢٠٠٠). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

– عثمان، أحمد، (2008) .الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مج14 ،ع1 .

–العميري، فهد ،ومحمد، فهد ،(2018) .المفاهيم القانونية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في ضوء متطلبات التربية القانونية وطبيعة المجتمع السعودي. مجلة سلوك، مج2 ،ع2.

– قاسم، مصطفى، (2006) . التعليم والمواطنة – واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية، ط1 ،

مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان، مصر.

– مرعي، سمر، (2015) . برنامج مقترح لتنمية مهارات إدارة الوقت وأثره على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي في منهج العلوم ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ,جامعة البعث.

المراجع الأجنبية :

*David ,N,(2004)."using the concept of legal culture" Australian journal of legal philosophy ,vol 29,p.1.

*Ralf ,M, (2011).Legal culure,oxford Hand book of European private law, oxford aniversity press ,p2.

*Hsu, S. J(2004). The Effects Of An Environmental Education Program On Responsible Environmental Behavior And Associated Environmental Literacy Variables In Taiwanese College Students. The Journal Of Environmenta

* Jacobson, M., And S. Palonsky(1981). "Effects Of A LawRelated Education Program." Elementary School Journal.N 82.P 49- 57.

*Joseph, H (1980). The Development Of A Curriculum Model For The Teaching Of Law-Related Education For The Sixth Grade. Doctoral Dissertation. Temple Universityl Education, 35(2),P 37-4

*Harris, A. P., & Shultz, M. M(1993). " A (Nother) Critique Of Pure Reason": Toward Civic Virtue In Legal Education. Stanford Law Review, P 1773-1805

*Sax, J. L (1971). Defending The Environment. A Strategy For Citizen Action.

المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي في محافظة دمشق وريفها

الإسم: نوف مرشد فاتي[1] المشرف: د. غسان منصور[2]

ملخص البحث

هدف هذا البحث الحالي إلى التعرف على المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية في مدينة دمشق وريفها .لاختبار فرضية الدراسة تم الاعتماد على مقياس المناخ الأسري غير السوي إعداد علاء الدين كفافي (2010م)، ومقياس سلوك التنمر للأطفال والمراهقين إعداد الدكتور مجدي محمد الدسوقي، طبق المقياس على عينة مكونة من (374) طالباً ينقسمون إلى 196 ذكراً و178 أنثى في دمشق وريفها اعتمادا على المنهج الوصفي ،واستخدمت مجموعة من الأساليب الاحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، قيمة ت، معامل الارتباط بيرسون)، وخلص البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس المناخ الأسري غير السوي ودرجاتهم على مقياس التنمر المدرسي، وهي علاقة ارتباطية دالة وموجبة؛ أي كلما ارتفع مستوى المناخ الأسري غير السوي لدى أفراد عينة البحث ارتفع لديهم

[1] طالبة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية. Nafnofee772@gmail. com

[2] أستاذ دكتور، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية. ghmansoury@gmail.com

مستوى التنمر المدرسي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهي لصالح الأفراد المقيمين في المدينة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهي لصالح الأفراد المقيمين في المدينة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

الكلمات المفتاحية : (المناخ الأسري غير السوي ، التنمر المدرسي) .

Research Summary

The aim of the current research is to determine the relationship of the family climate to the formation of bullying behavior in a sample of middle school students in the city of Damascus and its countryside. To test the hypothesis of the study, the study's hypothesis was relied on the abnormal family climate scale prepared by Aladdin Kafafi The scale was (2010), and the bullying scale prepared. applied to a sample of (374) divided into 196 males and 178 females in Damascus and its countryside, depending

on the descriptive approach. A group of statistical methods were used (arithmetic mean, standard deviation, t value, .Pearson correlation coefficient

The research concluded the following results.The presence of a statistically significant correlation relationship at the level of significance (0.01) between the scores of the sample members on the abnormal family climate scale and their scores on the school bullying scale, which is a positive and significant correlational relationship; That is, the higher the level of the abnormal family climate among the members of the research sample, the higher the level of school bullying.There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the school bullying scale according to the gender variable, and There .it is in favor of males with the largest arithmetic mean are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the abnormal household climate scale according to the gender variable, and it is in favor of males with the larger arithmetic mean.There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the school bullying scale according to the place of residence, and it is in favor of the individuals residing in the city with the largest arithmetic

mean.There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample on the abnormal household climate scale according to the place of residence, and it is in favor of the individuals residing in the city with the largest arithmetic mean.

Key words: abnormal family climate, school bullying

المقدمة:

النمو الاجتماعي والجسدي والعاطفي والفكري لأفراد الأسرة محصلة لمناخ أسري إيجابي، فالمناخ العائلي الإيجابي عامل وقائي ضد المشاكل السلوكية ، وعلى النقيض نجد المناخ الأسري السلبي هو الأرض الخصبة للكثير من المشاكل السلوكية، وتتمثل خصائصه الرئيسية في ارتفاع مستوى الصراع الأسري وانخفاض مستوى التماسك والافتقار إلى قواعد واضحة، والاستخدام المفرط للعقاب، (Cantero-García, María, Alonso-Tapia 2017, 263) وينجم عن هذا الصراع مشكلات نفسية (كالانقسامات، الانحرافات، التكتلات، التناقضات ، الانغلاق، اللاإنسانية داخل الأسرة)، فأي عنف يتعرض له الطفل سيسقطه على الآخرين في البيئة المحيطة (بطريقة مباشرة أو غير مباشرة) خاصة على أقرانه الذين يتّسمون بالضعف ويفتقدون إلى الثقة بالنفس فيصبحون فريسة سهلة لهؤلاء الافراد (بسيوني 248،2015). ومرحلة الطفولة من المراحل الحساسة التي تتكون فيها شخصية الطفل وظيفياً و دينامياً نتيجة للخبرات الأسرية المكتسبة من سلوك الوالدين (مالكي وبانقيب، 2013، 1) و (الجواد 2015 ، 3). وثمة مشكلات مدرسية تضاف إلى المشكلات النفسية والسلوكية (كالتنمر Bullying) وهي ظاهرة تزداد باستمرار ، فهنالك طالب من كل سبعة طلاب هو متنمر أو ضحية للتنمر (الصبحيين وقضاة 3،2013). فالتنمر يؤذي

الطلاب جسدياً ونفسياً وانتشار التنمر في المدرسة يؤدي إلى اشاعة الفوضى ويعرقل عملية التعلم و الاستفادة من الدروس (جنجون وآخرون 476،2018) ويشير(ولنسن 2006) إلى أن التنمر أحد أشكال العدوان ، ويحدث عندما يستغل شخص ما سلطته بنحو سلبي لإكراه شخص آخر على فعل أمر ما ويشير إلى أنه يحدث في جميع الأعمار وله تأثيرات نفسية وصحية وتربوية واجتماعية خطيرة على شخصية الفرد تتمثل في ارتفاع نسبة تعرضه للاكتئاب والقلق والانتحار واضطرابات نفسية أخرى في سن الرشد بالإضافة لاحتمال الإصابة ببعض الأمراض المجهولة الأسباب كالصداع وآلام المعدة.(الصوفي والمالكي 148،2012). وتقرر منظمة اليونيسكو (2011) أن التنمر يعني التسبب بأذى أو خوف منهجي ومكرر مع مرور الوقت وينطوي على خلل في ميزان القوة بين المتنمر والضحية ، وقد يشتمل على استفزاز أو سخرية أو استخدام ألفاظ مؤذية كذلك استخدام أسماء مستعارة قبيحة لإيذاء الضحية كما يشمل على التلاعب النفسي والبدني المتمثل في العنف أو الإقصاء الاجتماعي، والطفل المتنمر قد يعمل بمفرده أو ضمن جماعة من أقرانه وقد يكون التنمر مباشراً كالاستيلاء على الأموال أو الممتلكات وقد يكون غير مباشر كنشر الشائعات وقد يحدث التنمر نتيجة إلى الأقلية العرقية أو الثقافية أو نظراً للخلفية الاجتماعية والاقتصادية (العمشاوي 2018، 14).

كل ذلك ولّد لدى الباحثة الرغبة في تعرف علاقة المناخ الأسري والتنمر المدرسي والوقوف على مدى الترابط بينهما.

1. مشكلة البحث ومسوغاته.

التحقق من وجود التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري غير السوي، قد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على مدارس عدة في مناطق مختلفة من مدينة

دمشق وقد بلغ عدد الطلاب الذين طبقت عليهم هذه الدراسة 20 طالباً واستخدمت الباحثة أدوات البحث التي تم الاستعانة بها ، ولاحظت الباحثة انتشار ظاهرة التنمر بوضوح بين الطلبة وخاصة من الطالب القوي نحو الطالب الضعيف وضعف وسائل التوعية الصحيحة المتصلة هذه المشكلة وسعت لتسليط الضوء على خلفيات هذه الظاهرة وأسبابها وكيفية التعامل معها بأساليب صحيحة بهدف الحد من انتشارها قدر المستطاع.

وفي هذا الاطار أكدت دراسة (Guerra 2001) أن غياب الدعم الوالدي والمناخ الأسري غير السوي أحد أهم العوامل ليكون التلميذ ضحية للتنمر. وبعض الدراسات أن المناخ الأسري يؤثر في التوافق النفسي كما في دراسة (بوقري 2008) وفي دراسة (عباره 2016)أشارت النتائج أنه توجد علاقة إيجابية بين المناخ الأسري غير السوي والاستعداد للإصابة بالمرض النفسي في المقابل أكدت دراسة استيتيه وعبدوني أن مجموعة المراهقين الذين ينشؤون على التسامح الأسري كانوا أكثر شعوراً بالأمن من أولئك الذين ينشؤون على التسلط.(الفريجات 2015 ، 68) فأكثر السلوكيات المضطربة شيوعاً هي " التنمر المدرسي" الذي يؤثر سلباً في نفسية الطلاب، والمناخ المدرسي العام، وفي قدرة الطلاب على التعلم بأقصى طاقاتهم وقدراتهم فالآثار النفسية التي يتركها التنمر تدوم لسنوات طويلة لدى المتنمرين والضحية ، هذه الضحية التي تتجمع في نفسها مشاعر سلبية هدّامه لبنائها النفسي كالخوف والقلق وعدم الارتياح وعدم المبادرة في الأنشطة الاجتماعية، أما بالنسبة للمتنمرون فتقع عليهم آثار سلبية تفسية أو اجتماعية أو جسدية وهذا ما أكدته دراسة هالة إسماعيل (2010)

وتظهر الدراسات مثل (ألان بين 2005) أن التنمر يصل إلى ذروته خلال مرحلة المراهقة خاصةً في المرحلة الإعدادية ويتناقص تدريجياً كلما تقدم الفرد

بالعمر وقام (Wang et al 2009) بدراسة مسحية أوضحت تعرض 12.8% من المشتركين بالدراسة المسحية للتنمر الجسدي،36.5% للتنمر اللفظي ،و41% للتنمر الاجتماعي ، وفي دراسة أبو الديار (2012) أكد معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح بين 1-15% ، ومن خلال النقاط السابقة تتحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ماهي العلاقة بين المناخ الأسري غير السوي والتنمر المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية في دمشق وريفها ؟

2. أهمية البحث: من الممكن أن يتوصل البحث إلى وجود:

1-أهمية تسليط الضوء على الآثار السيئة للتنمر على المراهق داخل المدرسة وخارجها وما ينتج عنها من مشكلات عديدة قد تصل للانتحار فالعنف لا يولّد إلا العنف.

2-يمكن الاستفادة من نتائج البحث للكشف عن علاقة المناخ الأسري المضطرب بتنمية مراهق متنمر.

3-أهمية المرحلة العمرية التي يدرسها البحث فالاهتمام بمرحلة المراهقة مؤشر مهم على التقدم والاهتمام بالتطور المجتمعي لبناء مجتمع أفضل نسبياً.

3. أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على :

1-المناخ الأسري غير السوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

2-التنمر المدرسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

3-العلاقة بين المناخ الأسري غير السوي والتنمر المدرسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

4-الفروق في درجات المناخ الأسري غير السوي ودرجات التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي(ذكور -إناث).

5- الفروق في درجات المناخ الأسري غير السوي ودرجات التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي تبعاً لمكان الإقامة (ريف – مدينة).

4. فرضيات البحث:

1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري غير السوي والتنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف –مدينة).

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف-مدينة).

5. حدود البحث:

1/5-الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من طلاب المرحلة الاعدادية في دمشق وريف دمشق ذكوراً وإناثاً.

2/5-الحدود المكانية: طبق البحث في محافظة دمشق وريفها.

3/5-الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفترة الممتدة بين (2020/9/10 حتى 2020/9/30).

4/5-الحدود الموضوعية:تناول البحث المناخ الأسري غير السوي لدى المراهقين وعلاقته بالتنمر المدرسي في محافظة دمشق وريفها ،واعتمدت أدوات محددة ومناسبة في قياس المتغيرات المستهدفة .

6. تعريف مصطلحات البحث العلمية والإجرائية:

1/6-المناخ الأسري غير السوي: يُعرَّف المناخ العائلي بأنه الحالة الإيجابية أو السلبية للرفاهية الناتجة عن مجموعة أنماط التفاعل التي تحدث بين أفراد الأسرة ، مثل أنواع التعليقات على الدرجات أو السلوك، والمساعدات، والحدود، والعقوبات، إلخ. وقد يمكن أن يكون لأنماط التفاعل هذه ، اعتمادًا على طبيعتها، تأثيرات في متغيرات متعددة مثل دافع الأطفال للتعلم والإنجازات الأكاديمية ، الكفاءة الذاتية والمشاركة والتحفيز الذاتي أو سلوك الأطفال لذلك من الضروري التفريق بين المناخ الأسري الإيجابي والسلبي. -Cantero (García María Alonso-Tapia2017,263)

ويعرّف المناخ الأسري غير السوي إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجاباته على مقياس المناخ الأسري غير السوي المستخدم في البحث.

2/6-التنمر المدرسي: أوضح بوني (2003) أن التنمر هو تعرض تلميذ معين إلى سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية بصفة متكررة ومستمرة من قبل تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ مع عجز هذه الضحية الدفاع عن نفسها .وعرفه باركر (2003) بأنه سلوك تعسفي وعدواني مهين يرتبط بنقص القدرة على التحكم بالنفس.

يعرّف التنمر المدرسي إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجاباته على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في البحث.

7. دراسات سابقة:

1/7 دراسات عربية تناولت المناخ الأسري غير السوي :

-دراسة أحمد (2005) السودان. عنوان الدراسة: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والمدرسية والنفسية للطلاب المحليين في ثانوية أم درمان . **هدف الدراسة:** معرفة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية المدرسية والنفسية للمراهقين. **عينة الدراسة:** (220) طالباً و (200) طالبة، **أدوات الدراسة:** مقياس أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية المدرسية والنفسية للمراهقين اعداد الباحثة. **نتائج الدراسة:** وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية المدرسية والنفسية للمراهقين وأن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بهذه المشكلات التثبيط والإهمال والرفض والتسلط.

-دراسة حسين عايد الفريجات (2015) دبي. عنوان الدراسة: المناخ الأسري وعلاقته ببعض مظاهر الصحة النفسية لدى مجموعة من طلبة وطالبات كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي **عينة الدراسة:** 250 طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الفرق الدراسية الأولى والثانية والثالثة **هدف الدراسة:** الكشف عن العلاقة بين المناخ الأسري وبعض مظاهر الصحة النفسية لدى مجموعة من طلبة وطالبات كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي. **أدوات الدراسة:** مقياس المناخ الأسري ومقياس الصحة النفسية. **نتائج الدراسة:** وجود ارتباطات سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد المناخ الأسري والمقاييس الفرعية لاستبانة ميدل سكس.

2/7-دراسات أجنبية تناولت المناخ الأسري غير السوي:

-دراسة غارسيس بريتيل ، ميغيل

(Garcés-Prettel, Miguel,2020) . عنوان الدراسة:

Influence of Family and Pedagogical Communication on School Violence

تأثير التواصل الأسري والتربوي في العنف المدرسي. هدف الدراسة: تسليط الضوء على وجهات النظر في العنف المدرسي والتركيز على تأثير التواصل بين الأفراد و أولياء الأمور والمعلمين.**عينة الدراسة:**1082 مراهقاً. **أدوات الدراسة :** ثلاثة مقاييس لتقييم عدوان المراهقين والتواصل الأبوي والتربوي. **نتائج الدراسة:** توصلت النتائج إلى أن الاعتداءات بين المراهقين في المدرسة والتواصل الشخصي مع أولياء الأمور والمعلمين تظهر اختلافات مرتبطة بالجنس على مستوى الأسرة، وأن الاتصال المسيء بين الآباء والأطفال يتوقع زيادة في الإيذاء المدرسي على المستوى التربوي، و التواصل مع المعلم يهدف إلى تأديب الطلاب ،وجعلهم يرون أهمية المدرسة والتعلم، يتنبأ بانخفاض السلوك العدواني بين المراهقين وإيذاء المدرسة.

3/7-دراسات عربية تناولت التنمر المدرسي:

-دراسة نداء بسيوني (2019) مصر.عنوان الدراسة: علاقة المناخ الأسري بالتنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **هدف الدراسة:** التعرف على المناخ الأسري بأبعاده وعلاقته بسلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**عينة الدراسة:** 240 طالباً وطالبة.**أدوات الدراسة:** مقياس المناخ الأسري إعداد محمد بيومي خليل ومقياس سلوك التنمر إعداد الباحثة. **نتائج الدراسة:** وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس سلوك التنمر بأبعاده ودرجاتهم على مقياس المناخ الأسري بأبعاده، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث علي مقياس المناخ الأسري بأبعاده لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث علي مقياس سلوك التنمر بأبعاده لصالح الذكور، ويمكن التنبؤ بسلوك التنمر

من خلال أبعاد المناخ الأسري (وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات الأسرية، الضبط ونظام الحياة الأسرية، الأمان الأسري) فقط.

4/7-دراسات أجنبية عن التنمر المدرسي:

-دراسة جابرث أنتونيو ، كاردونا أرياس (2017)

Jayberth Antonio, Cardona Arias.عنوان الدراسة:

Family, school, and socio-environmental context variables that define bullying in adolescents in Medellin, Colombia

متغيرات الأسرة والمدرسة والسياق البيئي الاجتماعي التي تحدد التنمر لدى المراهقين في ميديلين ، كولومبيا. هدف الدراسة. تحديد مدى انتشار التنمر والمتغيرات التي تفسر الظاهرة لدى المراهقين في المؤسسات التعليمية في ميديلين.**عينه الدراسة:** 346 مراهقاً. **أدوات الدراسة:** تم تطبيق مسح يشمل المناخ المدرسي، والوظائف الأسرية، ونسب الانتشار. **نتائج الدراسة:** نسبة التنمر 18.3٪ ، وهو أعلى لدى أولئك الذين أبلغوا عن اختلال وظيفي عائلي، وسلوك منحرف في المدرسة، وعلاقات سيئة مع المعلمين .

-دراسة ميشيل ومنا.

(Michael J, Mann2015)عنوان الدراسة:

The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention

دور عوامل المجتمع والأسرة والأقران والمدرسة في التنمر الجماعي: الآثار المترتبة على التدخل المستند إلى المدرسة.هدف الدراسة: تحديد العوامل المجتمعية والأسرية التي تؤثر في جهود المدرسة لتقليل احتمالات سلوك التنمر

الجماعي والإيذاء. **عينة الدراسة:** 7084-8. 50٪ فتيات. **أدوات الدراسة:** الانحدار اللوجستي متعدد المستويات لتحليل البيانات من مسح المدارس السكانية للشباب في آيسلندا. **نتائج الدراسة:** كان دعم الوالدين والوقت الذي يقضونه مع أولياء الأمور وقائيًا ضد سلوك التنمر الجماعي بينما أدى تدهور العلاقات مع المعلمين وكراهية المدرسة إلى زيادة احتمالية حدوث مثل هذا السلوك .زادت معرفة الأطفال في المنطقة من احتمالية التنمر الجماعي ،غياب أي مؤشر على علاقات عالية المستوى عبر نماذج التنمر. كان دعم الوالدين وقائيًا من الإيذاء وكره المدرسة، والشذوذ / اللاواعي مرتبطاً بقوة وسلبية بالإيذاء .وجدنا بعض المؤشرات على العلاقات متعددة المستويات للإيذاء.

8. الاطار النظري:

الأسرة مصنع التنمر فالوحدة العاطفية تأتي من عدم وجود علاقة عاطفية كافية مع الوالدين والمنشغلين بأنفسهما ويمكن أن تبدأ في مرحلة الطفولة، إن النشأة في أسرة مع أبوين غير ناضجين عاطفياً تجربة قاسية، فعندما يكبر أطفال الوالدين غير الناضجين عاطفياً، يبقى الفراغ الأساسي ويتولد منه مشاكل سلوكية عديدة تبقى عند الفرد . فهنالك آباء يأخذون السلطة إستراتيجية لحل مشكلات أطفالهم. فيربون أبناءهم "بالعصا". (Fast 2017,35) باعتبارها "الطريقة الصحيحة" بنظرهم، وفي الغالب ما يكون من الصعب تجنب الوقوع تحت سلطة أب ظالم، فعالمة الإجرام المتميزة كاثي ويدوم أثبتت أن الآباء العنيفين يقومون، في أغلب الأحيان، بتربية أطفال عنيفين. (Fast 36 ,2017).

هذه الأوصاف ترسم صورة لبيئة أسرية معادية وسلبية تفتقر إلى الدفء والمودة. يذكر جرين (2000) أن الآباء المتنمرين يشعرون بالانفصال عن أطفالهم وأنه "ليس من المستغرب أن هؤلاء الأطفال لا يشعرون بأنهم قريبون بشكل خاص

من والديهم". علاوة على ذلك ، غالبًا ما يستخدم آباء المتنمرين الانضباط المبني على العنف والسلطة للحفاظ على النظام داخل الأسرة. من المحتمل جدًا أن الأطفال الذين أصبحوا متنمرين قد تعلموا في المنزل أنواع السلوكيات التي ستمكنهم من الحفاظ على وضعهم أو زيادته عن طريق إهانة وضع الآخرين.(Sanders, Cheryl,& Phye Gary D 2004,124).

مرة أخرى، وجدوا أن المتنمرين كانوا أكثر عرضة لأن يكون لديهم آباء يستخدمون أسلوب تربية استبدادي والذين غالبًا ما يختلفون في الأغلب مع بعضهم بعضاً ومع الطفل. ففي تأثيرات الأشقاء هناك أدلة تشير إلى وجود تأثيرات الأشقاء والأبوين على التنمر. وجد دانكان 1999 Duncan أن الأطفال الذين يتنمرون على أقرانهم من المحتمل أيضًا أن يتنمروا على أشقائهم. وربط 2001 Ma حجم الأسرة بسلوك التنمر ووجد أن الأطفال من العائلات الكبيرة كانوا أكثر عرضة لأن يصبحوا متنمرين أكثر من أن يكونوا ضحايا(Sanders, Cheryl,& Phye Gary 2004 ,127)

فالأسرة هي نظام نفسي اجتماعي خاص يسعى فيه كل فرد إلى تحقيق رغباته وأهدافه الفردية بتوازن،يمر هذا التوازن المرن بفترة متوترة عندما يدخل طفل الأسرة مرحلة المراهقة ويطور الاستقلال الذاتي لمحاولة أن يصبح فردًا مستقلاً ويتحمل مسؤولية عالمه. (Wong,2012,60). فالمناخ الأسري والذي يعرف بأنه البيئة المتصورة من قبل كل فرد من أفراد الأسرة يتأثر بخصائصه. وهو يتألف من تسعة نطاقات فرعية: التماسك، والتعبير، والصراع، والاستقلال، والتوجه نحو الإنجاز، والتوجه الفكري الثقافي، والتوجه الترفيهي النشط ، والتركيز الأخلاقي والديني، والتنظيم والسيطرة.

وجدت سيريويز Serewicz وزملاؤها (2007) أن التواصل لدى طلاب الجامعات، مع أفراد الأسرة كان مؤشرًا على صفات التفاعلات الأسرية والرضا

والعلاقات. والأهم من ذلك ، أن نمط الاتصال هذا الذي تم تعلمه من الأسرة استمر في التأثير على تسعين بالمائة من البالغين في المنزل. كل هذه الأدلة تشير إلى أن الأسرة مارست تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في البالغين. (Wong,2012,62)

فالنضج الأسري والنضج النفسي الاجتماعي (مرحلة البلوغ) فترة دالة لتمييز انفصال المراهق عن الوالدين وبدء الحكم الذاتي (Wong,2012,63) سبعون بالمائة من الناس يتعرضون للتنمر في مرحلة ما من طفولتهم ،غالبًا ما يتوقف التنمر العارض بعد عدة حوادث. أحيانًا يكون المتنمرون مجرد مزاحين لديهم إحساس ضعيف بالتمييز بين المضحك والمؤذي. بمجرد الإشارة إلى الضرر الذي يتسببون فيه ، يتوقفون. بعض الأطفال يتعاطفون مع المتنمر، آخرون يقاومون. 7%في المائة يبقون في المنزل متظاهرين بأنهم مرضى وفي بعض الأحيان يتدخل الكبار والتهديد بعواقب غير سارة كافٍ لتقليل التنمر إلى مستوى يمكن تحمله.

يتعرض المتنمرون لخطر متزايد للإدمان على الكحول والإجرام في وقت لاحق من الحياة. تابعت دراسة فنلندية بعنوان "من صبي إلى رجل" 2540 فتى من سن الثامنة لمدة عقد. كانت النتيجة أن الأولاد الذين تم تحديدهم على أنهم متنمرون في المدرسة الإعدادية اصيبوا باضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (السلوك الإجرامي). فالطفل لديه ميل فطري نحو السلوك. (حبيب 2018، 25-27).

القضية الحاسمة في التنمر هي مدى الضرر الذي لحق بالهدف فنحو واحد من كل خمسة طلاب يتعرض للتنمر بانتظام ، ونحو واحد من كل خمسة يتنمرون بانتظام.(Fast, 2017,16)

تشمل القائمة الطويلة لسلوكيات التنمر: • الإساءة اللفظية والتحرش • استبعاد الآخرين عن عمد من مجموعة الأقران • نشر شائعات كاذبة عن الآخرين، إرسال ملاحظات واهية أو تهديدية إلى شخص آخر • إجراء مكالمات هاتفية مزعجة أو تهديدية • إرسال رسائل بريد إلكتروني لئيمة أو تهديدية • تشجيع مجموعة أقران على كره شخص آخر وعزله • الإساءة الجسدية • توجيه تهديدات مستمرة لإيذاء شخص آخر (Kohut MSW, Margaret 14–15 ,2007) وعن المفهوم الذاتي للمتنمرين والضحايا اقترح ستوب أن المتنمرين قد لا يمتلكون الوسائل ذات القيمة الاجتماعية لاكتساب مفهوم ذاتي إيجابي من خلال الكفاءة والأداء الجيد في المدرسة. لذلك، ينظم المتنمرون احترامهم لذاتهم عن طريق القوة والسلطة والتفوق الجسدي على الآخرين وقد يصبح إيذاء الآخرين وسيلة لإعادة تأكيد الهوية الذاتية والتعويض عن الإحباط في مجالات أخرى، مثل أن ينخرط الطلاب في سلوكيات لحماية مفهومهم الذاتي وتعزيزه. لذلك يبدو أن تأثير التنمر في مفهوم الذات له تأثير سلبي بشكل واضح (Sanders,Cheryl, Phye Gary 2004,230) وعلى حين أن معظم الأبحاث المتعلقة بالتنبؤات وعلاقات التنمر تركز على الفرد، تركز معظم تدخلات التنمر على المدرسة بأكملها، مع اتباع "نهج المدرسة بأكملها" والأطفال البالغون اللذين يعانون من صعوبة كبيرة في التعامل مع والديهم ليس لديهم إحساس متكامل بالذات لأنه هناك خرقاً في أنماط العلاقات الشخصية التي تطور فيها دماغهم. هذا التكوين العصبي يؤدي إلى مزيد من التحديات التي تحول دون هؤلاء عودة الأطفال الذين نشؤوا الآن إلى نظام الأسرة الذي إذا لم يتغير يستمر في إثارة تلك الأنماط غير الصحية من الارتباط.(Dermer 49 (Shannon, Dunham Shea 2011,

9. **متغيرات البحث:** المناخ الأسري غير السوي ، التنمر المدرسي.

10. إجراءات البحث:

1/10-منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يصف طبيعة الظاهرة موضع البحث ويعمل على تفسير الظاهر التربوية الموجودة ، كما يفسر العلاقات بين الظواهر ،ويساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حولها استناداً إلى حقائق الواقع (عباس 2007، 161).

2/10-المجتمع الأصلي وعينة البحث: شمل مجتمع البحث 374 طالباً ينقسمون إلى 196 ذكراً و178 أنثى في دمشق وريفها حسب طلبة الصف السابع الأساسي والبالغ عددهم 13548 حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة دمشق والجدول التالي يبين خصائص مجتمع البحث وعينته وفق متغير الجنس والمجتمع الأصلي :

جدول (1) خصائص مجتمع البحث وعينته وفق متغير الجنس

الجنس	المجتمع الأصلي	%	عينة البحث	%
الذكور	7112	52.49	196	%52.41
الإناث	6436	47.51	178	%47.59
المجموع	13548		374	%100

جدول (2) خصائص مجتمع البحث وعينته وفق متغير مكان الإقامة

مكـــــــان	المجتمع الأصلي	%	عينة البحث	%

الإقامة				
ريف	5542	%40.91	153	%40.91
مدينة	8006	%59.09	221	%59.09
المجموع	13548	%100	374	%100

3/10-أدوات البحث:

-**مقياس المناخ الأسري:** تم استخدام مقياس المناخ الأسري إعداد علاء الدين كفافي (2010) يتكون من (85)عبارة موزعة على أربع أبعاد (اللاإنسانية Dehumanizing الحب المصطنع للطفل Affected ، الأسرة المدمجة Merged Family، المناخ الوجداني غير السوي A bnormal Affective Climate)، وتتم الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (نعم ، لا) وتم تصحيح المقياس على النحو التالي (1 ، 0) والدرجة الكلية للبعد أو المقياس الفرعي هو مجموع عبارات هذا البعد.

جدول (3) توزيع العبارات السالبة والموجبة على أبعاد مقياس المناخ الأسري

م	البعد	العبارات السالبة	العبارات الموجبة
1	اللا أنسنة	1-3-5-9-14-21	2-4-6-7-8-10-11-12-13-15-16-17-18-19-20-22-23

2	الحب المصطنع للطفل	29-34-42	24-25-26-27-28-30-31-32-33-35-36-37-38-39-40-41-43-44-45
3	الأسرة المدمجة	51-55-58-62-66-68	46-47-48-49-50-52-53-54-56-57-59-60-61-63-64-65-67
4	المناخ الوجداني غير السوي	70-72-74-79	69-71-73-75-76-77-78-80-81-82-83-84-85

-صدق المقياس:

-صدق المقياس : قامت الباحثة بدراسة صدق المقياس بطريقتي صدق المحتوى والصدق البنيوي (الاتساق الداخلي).

1- صدق المحتوى Content validity: قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين القياس والتقويم، وعلم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للوقوف على مدى وضوح مفردات الاختبار ومناسبة البنود للأبعاد، والسلامة اللغوية، ووضوح التعليمات، ولم يقترح السادة المحكمون أي تغيير على الاختبار باستثناء تعديل صياغة بعض المفردات اللغوية للبنود، وتمّ الأخذ بها.

2- الصدق البنيوي (الاتساق الداخلي):

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي (الاتساق الداخلي) من خلال حساب قيم الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ، جدول(4) ، يشير إلى نتائج الاتساق الداخلي والذي يتضح منه أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(4) يبين نتائج الاتساق الداخلي لمقياس المناخ الأسري

المقياس	الأبعاد	معامل الارتباط
المنـــاخ الأســـري غيـــر السوي	اللإنسانية	0.82
	الحب المصطنع للطفل	0.92
	الأسرة المدمجة	0.87
	المنـاخ الوجـداني غيـر السـوي فـي الأسرة	0.79

ثبات وصدق المقياس:

أ- ثبات المقياس:

التجانس الداخلي: تم التأكد من تجانس المقياس وترابطه وصلاحيته، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين عبارات كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ،وحُسب ثبات المقياس بتطبيقه على عينات مختلفة باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويوضح جدول (***3***) تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

جدول (5) معاملات ثبات مقياس المناخ الأسري بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	عدد البنود	معامل ألفاكرونباخ	جوتمان	سبيرمان
1	**اللاإنسانية**	23	0,73	0,72	0,72
2	**الحب المصطنع للطفل**	22	0,84	0,79	0,79
3	**الأسرة المدمجة**	23	0,66	0,52	0,52
4	**المناخ الوجداني غير السوي**	17	0,87	0,84	0,85

-**مقياس التنمر المدرسي** : تم استخدام مقياس التنمر المدرسي للدكتور مجدي محمد الدسوقي يتكون من (40)عبارة موزعة على أربع أبعاد (التنمر النفسي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر الجسمي)، وتتم الاستجابة لبنود المقياس من خلال اختيار واحد من الخيارات التالية (هذا السلوك لايحدث مطلقاً ، هذا السلوك يحدث أحياناً ، هذا السلوك يتكرر كثيراً ،هذا السلوك يتكرر كثيراً جداً) وتم تصحيح المقياس على النحو التالي (1 ،2، 3، 4 ،5) والدرجة الكلية للبعد أو المقياس الفرعي هو مجموع عبارات هذا البعد ،والدرجة الكلية على المقياس هي مجموع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على العبارات المكونة للمقياس أو مجموع درجات المقاييس الفرعية المكونة للمقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن سلوك الفرد تنمرياً والعكس صحيح.

-**صدق المقياس** : قامت الباحثة بدراسة صدق المقياس بطريقتي صدق المحتوى والصدق البنيوي (الاتساق الداخلي).

1- صدق المحتوىContent validity: قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين القياس والتقويم، وعلم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للوقوف على مدى وضوح مفردات الاختبار ومناسبة البنود للأبعاد، والسلامة اللغوية، ووضوح التعليمات، ولم يقترح السادة المحكمون أي تغيير على الاختبار باستثناء تعديل صياغة بعض المفردات اللغوية للبنود، وتمّ الأخذ بها.

2- الصدق البنيوي (الاتساق الداخلي):

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي (الاتساق الداخلي) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد، وحساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجداول الآتية:

الجدول (6) معامل ارتباط عبارات البعد الأول (التنمر النفسي) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
24	.536**	33	.489**
25	.637**	38	.649**
2	.694**	8	.792**
21	.580**	3	.581**
16	.493**	7	.627**
17	.619**	6	.764**
30	.761**	10	.618**

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لعبارات البعد الأول (التنمر النفسي) جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية **(0.01)**، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين **(0.489 ـ 0.792)** وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الأول (التنمر النفسي).

الجدول (7) معامل ارتباط عبارات البعد الثاني (التنمر اللفظي) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون

5	.477**	23	.634**
1	.562**	39	.581**
15	.597**	20	.607**
9	.738**	12	.664**
32	.643**	19	.543**
40	.742**	11	.437**
36	.691**		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لعبارات البعد الثاني (التنمر اللفظي) جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (**0.01**)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (**0.437 ـ 0.742**) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثاني (التنمر اللفظي).

الجدول (8) معامل ارتباط عبارات البعد الثالث (التنمر الاجتماعي) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
13	.618**	14	.484**
27	.462**	4	.766**
18	.388**	35	.740**
31	.504**		

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لعبارات البعد الثالث (التنمر الاجتماعي) جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (**0.01**)، فقد

تراوحت معاملات الارتباط بين (**0.388** ـ **0.766**) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثالث (التنمر الاجتماعي).

الجدول (9) معامل ارتباط عبارات البعد الرابع (التنمر الجسمي) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
26	.651**	29	.785**
22	.476**	28	.582**
34	.409**	37	.742**

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لعبارات البعد الثالث (التنمر الجسمي) جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (**0.01**)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (**0.409** ـ **0.785**) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات البعد الرابع (التنمر الجسمي).

الجدول (10) معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بيرسون	البعد	معامل الارتباط بيرسون
التنمر النفسي	.660**	**التنمر الاجتماعي**	.599**
التنمر اللفظي	.823**	**التنمر الجسمي**	.577**

يبين الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (**0.01**)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (**0.577** ـ **0.823**)، هذه النتيجة توضح الصدق البنيوي لعبارات وأبعاد (مقياس السلوك التنمري) أداة الدراسة وأبعاده صلاحيته للتطبيق الميداني.

-**ثبات المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس السلوك التنمري بطريقتين (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات:

الجدول (11) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التنمر النفسي	14	.656	.802
التنمر اللفظي	13	.702	.616
التنمر الاجتماعي	7	.604	.711
التنمر الجسمي	6	.622	.638
بنود المقياس ككل	40	.792	.833

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت بين **(0.604 ـ 0.702)** ، وهي معاملات ثبات جيدة، في حين بلغ معامل الثبات العام للبنود كلها **(0.792)** وهو معامل ثبات مرتفع، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس بين **(0.616 ـ 0.802)** وهي معاملات ثبات جيدة، في حين بلغ معامل الثبات العام للبنود فبلغ **(0.833)** وهو معامل ثبات مرتفع أيضاً، وهذا يدل على أن مقياس السلوك التنمري يتمتع بدرجة ثبات جيدة، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري غير السوي والتنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي ودرجاتهم على مقياس التنمر المدرسي، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

جدول (12) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي ودرجاتهم على مقياس التنمر المدرسي

مقياس التنمر المدرسي	القيم الناتجة	مقياس المناخ الأسري غير السوي				
		اللا أنسنة	الحب المصطنع	الأسرة المدمجة	المناخ الوجداني غير السوي	الدرجة الكلية
التنمر النفسي	معامل الارتباط	.726**	.676**	.698**	.595**	.736**
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000
	العينة	374	374	374	373	373
التنمر اللفظي	معامل الارتباط	.759**	.750**	.740**	**665.**	.792**
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000
	العينة	374	374	374	373	373
التنمر الاجتماعي	معامل الارتباط	.670**	.657**	.680**	.601**	.708**
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000
	العينة	374	374	374	373	373
التنمر الجسمي	معامل الارتباط	.591**	.607**	.595**	**642.**	.649**
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000

	العينة	374	374	374	373	373
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.834**	.819**	.824**	.767**	.878**
	القيمة الاحتمالية	.000	.000	.000	.000	.000
	العينة	374	374	374	373	373

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس المناخ الأسري غير السوي ودرجاتهم على مقياس التنمر المدرسي، وهي علاقة ارتباطية دالة وموجبة؛ أي كلما ارتفع مستوى المناخ الأسري غير السوي لدى أفراد عينة البحث ارتفع لديهم مستوى التنمر المدرسي.

التفسير: السلوك التنمري سلوك مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد وأن غياب الدعم الوالدي يجعل الفرد أكثر عرضة للتنمر كما جاء في دراسة Guerra 2011، بالإضافة أن الأسرة التي تميل إلى ممارسة القوة على أبنائها وهم في مرحلة المراهقة تدفعهم إلى اسقاط هذه الإساءة والعنف على الآخرين، نظرية الإحباط العدوانية تؤكد ذلك (تعرض الفرد للإحباط ولخبرات فاشلة ومتكررة يؤدي إلى العدوانية والتي بدورها تدفع الشخص إلى ايذاء الآخر)، كما أن مجموعة من الباحثين (مور سيزر ميللر) توصلت أن إحباط الفرد من أسرته يدفعه للقيام بالتنمر، وتؤكد أن كل سلوك تنمري يسبقه سلوك احباطي فالأسرة المضطربة بمثابة أرض خصبة للسلوكات غير السوية، ومفعمة بالنقص العاطفي فيعوض هذا النقص بعدد من الأشكال السلوكية المؤذية كالتنمر الذي يمثل أوضح ترجمان للاتصال الأسري النفسي الخاطئ الذي

يحدث فيه الانفصال أو الطلاق أو التفكك أو الفوضوية وعدم إعطاء فرصة للأطفال للتعبير عن الانفعالات السلبية (القرعان 2004، 37). وهذا ما أكدته دراسة دراسة أحمد (2005) السودان دراسة حسين عايد الفريجات (2015) ودراسة بوقري (2008).

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار **(t-test)** لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (13) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس

محاور التنمر المدرسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	ذكر	196	41.50	15.620	**14.752**	**372**	**0.000**	دال إحصائياً
	أنثى	178	22.10	8.379				
اللفظي	ذكر	196	51.60	16.120	**18.700**	**372**	**0.000**	دال إحصائياً
	أنثى	178	25.71	9.469				
الاجتماعي	ذكر	196	21.61	8.559	**13.723**	**372**	**0.000**	دال

	أنثى	178	11.96	4.035				إحصائياً
الجسمي	ذكر	196	22.62	7.524	13.382	372	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	178	12.30	7.363				
الدرجة الكلية	ذكر	196	137.91	38.340	21.820	372	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	178	73.15	10.371				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة **(t)** قد بلغت على التسلسل لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (14.752، 18.700، 13.723، 13.382، 21.820) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث ولذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: الذكور أكثر تنمراً من الإناث ويتنمر الذكور على غيرهم بدرجة أكبر من الإناث فالذكور بتكوينهم البيولوجي أكثر جرأة للقيام بالتنمر والكلام المسيء من الإناث فالمجتمع العربي المحيط مجتمع ذكوري ويعتبر هذه الصفات من سمات الرجولة واثبات الذات أما الأنثى على العكس يجب أن تتحلى باللطف والهدوء والسلوك الجيد والصداقات والعلاقات الاجتماعية ذات قيم عليا في حياة الأنثى على عكس الذكور والنظرية البيولوجية ترى أن الطلبة المتنمرين من الذكور يتصفون بالقوة الجسمية مقارنة بالضحية مما يولد لديهم نوع من الشعور بالمتعة لممارسة هذا الأمر التنمر قد يكون محاولة لاكتساب السيطرة على البيئة التي يتم إدراكها على أنها لايمكن السيطرة عليها، النتيجة تتفق مع دراسة نداء بسيوني (2019) مصر.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار **(t-test)** لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (14) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس

المناخ الأسري غير السوي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
اللا أنسنة	ذكر	196	21.05	2.652	**25.427**	**372**	**0.000**	دال إحصا
	أنثى	178	15.11	1.722				
الحب المصطنع	ذكر	196	20.15	2.450	**22.543**	**372**	**0.000**	دال إحصا
	أنثى	178	15.21	1.667				
الأسرة المدمجة	ذكر	196	20.37	2.396	**24.280**	**372**	**0.000**	دال إحصا
	أنثى	178	15.12	1.685				
المناخ الوجداني غير السوي	ذكر	196	15.69	1.272	**19.447**	**372**	**0.000**	دال إحصا
	أنثى	178	13.09	1.316				
الدرجة الكلية	ذكر	195	**77.26**	**7.871**	**28.412**	**372**	**0.000**	دال

	أنثى	178	58.53	4.119			إ

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t) قد بلغت على التسلسل لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (25.427، 22.543، 24.280، 19.447، 28.412) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث ولذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: من وجهة نظر الأسرة قد تكون لدى الذكر قدرة أكبر على تحمل السخرية بقصد التسلية، هذا السلوك الأسري من سلطة عليا للذكر إلى حلقة أضعف وهو الشخص نفسه (الضحية) تولد لديه رد فعل عكسي يسقطها على من هم أضعف منه في المدرسة أي من المجتمع الداخلي للمتنمر الذي يكون به حلقة أضعف إلى المجتمع الخارجي الذي يمارس به ما شاء ليثبت مشاعر سلبية ضعيفة تكونت لديه من أسرة مضطربة. وأساليب المعاملة الوالدية لها بالغ الأثر في حدوث سلوك التنمر فالمتنمرون يفتقدون للدفء الوالدي (الصوفي والمالكي 2012).وتعزو الباحثة وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور في العلاقات غير السوية مع الوالدين وأفراد الأسرة ككل إلى أن ذكور العينة كان لديهم خبرات طفولية سلبية إذ تعامل الوالدين مع المواقف بأسلوب معين يولد نوع معين من العلاقة بين الوالدين وأبنائهم فالأبناء يطورون أساليب معاملة مكتسبة من آباءهم وهذا ما أكته دراسة (هرمز و يوسف 1988 ،

724) أن البيئة الأسرية تلعب دوراً مهما في حياة الأبناء وتحدد بنسبة كبيرة جداً نمط شخصيتهم وبالأخص نحو الآخرين

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وتم استخدام اختبار **(t-test)** لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (15) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

محاور التنمر المدرسي	مكان الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	ريف	153	22.14	8.285	11.998	372	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	221	39.28	16.256				
اللفظي	ريف	153	26.68	10.627	13.181	372	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	221	48.00	17.942				
الاجتماعي	ريف	153	11.85	4.194	11.641	372	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	221	20.59	8.602				

الجسمي	ريف	153	11.33	6.253	13.984	372	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	221	22.13	8.004				
الدرجة الكلية	ريف	153	72.16	10.879	17.561	372	0.000	دال إحصائياً
	مدينة	221	131.27	40.623				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t) قد بلغت على التسلسل لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (11.998، 13.181، 11.641، 13.984، 17.561) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهي لصالح الأفراد المقيمين في المدينة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: تذكر الاحصائيات أن معدل انتشار التنمر يختلف باختلاف مكان الاقامة بحسب ما ذكره مسعد أبو الديار (2012)، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى اختلاف بالعوامل النفسية والعوامل الأسرية والمدرسية (كثقافة المدرسة ، المحيط المادي ، الرفاق ، غياب لجان الانضباط) وخصائص متعلقة بشخصية المتنمر بين أفراد العينة (ريفاً و مدينة) .

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وتم استخدام اختبار **(t-test)** لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (16) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة

المناخ الأسري غير السوي	مكان الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
اللا إنسانية	ريف	153	15.27	1.829	16.861	372	0.000	دال إحصا
	مدينة	221	20.26	3.327				
الحب المصطنع	ريف	153	15.18	1.736	17.546	372	0.000	دال إحصا
	مدينة	221	19.62	2.775				
الأسرة المدمجة	ريف	153	15.16	1.740	17.597	372	0.000	دال إحصا
	مدينة	221	19.75	2.882				
المناخ الوجداني الغير سوي	ريف	153	12.99	1.323	17.252	372	0.000	دال إحصا
	مدينة	221	15.47	1.400				
الدرجة الكلية	ريف	153	58.59	4.537	19.866	372	0.000	دال إحصا
	مدينة	221	75.10	9.552				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة **(t)** قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (16.861، 17.546، 17.597، 17.252، 19.866) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر

من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهي لصالح الأفراد المقيمين في المدينة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر

التفسير: وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير مكان الإقامة، وهي لصالح الأفراد المقيمين في المدينة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر يمكننا تفسيره باختلاف بيئات أفراد العينة والذي ينعكس بشكل مباشر على المناخ الأسري العام ونمط الحياة داخل أسر العينة من حيث الترابط الأسري والاستقرار وأسلوب الرعاية المتبع مع الذكر (فالذكور أقل امتثالاً للأوامر والنواهي) ، وظروف المعيشة غير المستقرة والتي تؤدي بشكل كبير لحدوث مشكلات سلوكية وتتفق مع دراسة شاهين 2012 التي أظهرت وجود أثر للمناخ الأسري غير السوي لصالح الذكور أكثر من الإناث .

11. اقتراحات البحث:

1. اجراء دراسات مماثلة على المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة عمرية مختلفة .
2. البحث عن العوامل والدوافع وراء السلوك التنمري لدى عينة عمرية مختلفة .

3. العمل على نشر مفهوم المناخ الأسري السليم بين الآباء والأمهات داخل الأسرة.
4. تقديم الاعلانات التوعوية الكافية عن ظاهرة التنمر وكيفية مواجهتها .

المراجع العربية

1. أبو الديار ، مسعد .(2012). **سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق** . ط(2) ،الكويت ، مركز تقويم وتعليم الطفل .
2. أحمد ، محمد.(2005).**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والنفسية والمدرسية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
3. إسماعيل ، هالة.(2010). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال .**المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد (20)، العدد (66)، 487-531.
4. البسيوني، ميساء.(2015). **المناخ الأسري وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية**. درجة الماجستير. علم نفس. كلية التربية. جامعة الأزهر :غزة.ص:1-232.
5. بسيوني، نداء.(2019).علاقة المناخ الأسري بسلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية .**مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (181).
6. بوقري ، مي .(2008). **إساءة المعاملة البدنية والاهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية** . رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة أم القرى مكة المكرمة .
7. بين، آلان .(2005). **الصف الخالي من الطلاب المستقوبين** . مدارس الظهران الأهلية، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
8. جنجون، محمد.(2018). التنمر وعلاقته بالسلوك الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة جامعة بابل**، مجلد(36)، بابل:العراق ،جامعة بابل.
9. الجواد، وفاء، وحسين، رمضان.(2015).المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة الارشاد النفسي**.مجلد:3، العدد(42).ص: 1-43.حلوان: مصر، جامعة حلوان.

10. حبيب، أمل.(2018).فاعلية برنامج قائم على الاثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية لكلية التربية،** العدد(2).المنوفية. مصر، جامعة المنوفية، ص: 68 –110.

11. صبحين، علي، والقضاة، محمد.(2013).**سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين** . ط:1.الرياض: السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية .ص:241.

12. صوفي ، أسامة ، المالكي ، فاطمة .(2012). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية . **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، جامعة بغداد ، ص:146–188 .

13. صوفي، أسامة، والمالكي، فاطمة.(2012).التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. مج(35)،عدد(1) .بغداد: العراق.

14. شاهين ،محمد ، وسرحان ، خولة . (2012). الدوافع وراء سلوك الكذب لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة . **مجلة جامعة القدس** ، مج (1) ، العدد الأول ، فلسطين .

15. عباس ، محمد .(2007) . **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** . ط 1 ، عمان ، دار السيرة للنشر والتوزيع .

16. العمشاوي ، عزة .(2018). **التنمر وأطفالنا** . وزارة التربية والتعليم ، مصر.

17. الفريجات، حسين .(2015).المناخ الأسري وعلاقته مع بداياته النفسية في دبي. **مجلة كلية التربية** ، مج(34)،العدد(164) ،دبي :الامارات العربية المتحدة .

18. القرعان، خليل . (2004) . **الطفولة المبكرة خصائصها ومشاكلها وحلولها** . عمان : الأردن ، دار الإسراء للنشر والتوزيع .

19. مالكي، حمزة، وبانقيب، علي.(2013).التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** .مجلد(78)،العدد (78). 289–390.الزقازيق:مصر ،جامعة الزقازيق.

20. هاني، عبارة . (2016) . المناخ الأسري غير السوي وبعض العوامل الأسرية وعلاقتها بالعصابية. **مجلة جامعة البعث**، مج : (38) ، العدد(3)،49 –82.

21. هرمز ، حنا ، و يوسف ، إبراهيم . (1988). **علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة)** . وزارة التعليم العالي ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، بغداد .

المراجع الأجنبية

1. Barker,R.L.(2003).**The Social Work dictionary**. 5th ed .Washington.NASW press.
2. Bonnie,B.C.(2003).**Bulling :The T/Tac telegram**. New Dimensions in Behavior , Vol ,7 (3).pp,1-88.
3. Cantero-García, María, Alonso-Tapia, Jesús.(2017). **Evaluation of the family climate created by the management of behavioral problems, from the perspective of the children**. Almería: España.p: **280-259** .
4. Dermer, Shannon B,& Dunham Shea M.(2011). **Poisonous parenting**. London: UK.p:1-253.
5. Fast, Jonathan.(2017). **Beyond Bullying Breaking the Cycle of Shame, Bullying, and Violence**. New York. Oxford.p:1-265.
6. Field, Evelyn M.(2007). **Bully Blocking, Australia. Finch Publishing Pty Limited**.p:1-260.
7. Garcés-Prettel, Miguel.(2020). **Influence of family and pedagogical communication on school violence Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar**. Media Education Research Journal. ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3478.
8. Guerra,N.,Willyams,K.& Sadek.(2011).**Understanding bulling and victimization during childhood and adolescence : A**

mixed methods study .child Development,Vol ,82(1).pp.295-310.

9. Jayberth Antonio, Cardona Arias.(2017). **Family, school, and social environmental context variables that define bullying in adolescents in Medellin, Colombia**, School Violence Journal , v16 n1 p68-85 2017. Eric Number: EJ1124132.

10. Kaufman-Cantor, Melissa K.(2009). **Parent/Child Agreement About Involvement in Bullying and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Abuse**. ERIC. EJ856863. School Violence Journal , Issue 8, 1, Page 42-63.

11. Kohut, MSW, Margaret.(2007). **The Complete Guide to Understanding, Controlling, and Stopping Bullies & Bullying A Complete Guide for Teachers & Parents**.Florida:USA. Congress Cataloging-in-Publication Data Kohut, Margaret R..p:239.

12. LINDSAY C. GIBSON.(2015). **Adult Children of Emotionally Immature Parents**. Canada: Canada. Lindsay C. Gibson New Harbinger Publications,.p:1-218.

13. Michael J, Mann.(2015). **The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention**. Journal of School Health, v85 n7 p477-486 Jul 2015. ERIC Number: EJ1063466.

14. Sanders, Cheryl E,& Phye Gary D.(2004). **Bullying Implications for the Classroom**. London: UK.p:1-281.

15. Shaw, Alyssa.(2014). **The Family Environment and Adolescent Well-Being** . Vanessa Sacks:Italy. Child Trends.p:1-14.

16. Wang,J, Iannotti,R.,& Nansel,T.(2009).**school bullying among adolescents in the United states : psysical verbal , relational and cyber** .Journal of Adolescent Health, vol , 45(4),pp.368-375.

17. Wong, Wilson P.L.(2012). **Underestimated impact of Family Climate on Young Adult: Mediation and Moderation effects of Psychosocial Maturity on Well-Being**. Vol. 1 pp:60-90.