# 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 |
|---|---|---|
| مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية) | د. بشرى شريبه<br>صفا دهمان | 42-11 |
| تقويم منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات الفهم القرائي الرياضياتي | د. رويدا الونوس<br>محمد خليل | 88-43 |
| مستوى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ | د. أميرة زمرد<br>د. سمر يوسف<br>مدار عيسى | 134-89 |
| التلعثم وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية | د.أحمد سلوطة<br>د. أحمد حاج موسى<br>لينا أحمد حمود | 184-135 |

# مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية)

**إشراف: د. بشرى شريبه***

**إعداد الباحثة: صفا دهمان****

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى استقصاء مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية (منخفض، متوسط، مرتفع). لتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية؛ وقد بلغ عدد أفراد العينة (330) تلميذاً وتلميذةً في الصف السادس من عدة مدارس من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية وريفها. كما تم سحب العينة بطريقة الطبقية العشوائية، وتم تطبيق البحث في الفصل الثاني من عام 2020-2021، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في بحثها، وتم بناء أداة البحث وهي عبارة عن مقياس للسلوك التخريبي نحو البيئة عند الأطفال وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الملائمة. توصلت نتائج البحث إلى أن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية كان منخفضاً، وأيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فرق في مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة تبعاً لمتغيري الجنس ومكان السكن.

**الكلمات المفتاحية:** مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة، السلوك التخريبي نحو البيئة، البيئة، الجنس (ذكور– إناث)، السكن( ريف – مدينة).

# Level of subversive environmental behavior in sixth graders by some variables
# (A field study in Lattakia Governorate)

Dr. Boshra Shraeba*
Safa Dahman**

Abstract

The current research is aimed at investigating the level of destructive environmental behavior among sixth grade students in Latakia governorate (low, medium and high). In order to achieve this objective, a research sample was selected from sixth grade students in Latakia governorate; Grade 6 included 330 Pupils in the sixth grade of several basic education schools in Latakia city and the countryside. The sample was drawn in a stratified random manner, and the research was applied in the second trimester of 2020-2021, and the researcher used a descriptive approach in her research, and the research tool, a measure of disruptive behavior towards the environment in children, was constructed and properly maintained. The results of the research concluded that the level of destructive behavior towards the environment among sixth grade students in Latakia governorate was low, and the results showed no difference in the level of destructive behavior towards the environment depending on transgender people and their place of residence.

Keywords: Level of destructive behavior towards the environment, destructive behavior towards the environment, environment, sex (male-female), housing (rural-city).

**مقدمة البحث:**

إن قضية البيئة من أهم القضايا التي نالت اهتمام العديد من العلماء والمتخصصين خلال القرن الحادي والعشرين باعتبارها أحد الأركان التي تعتمد عليها التنمية المستدامة في كافة البلدان المتقدمة منها والنامية على حد سواء، فهي بذلك تتعرض في شتى أنحاء العالم لأخطار حقيقية، وترجع أسباب هذه الأزمة في الواقع إلى سوء الأنماط السلوكية للفرد (بحري، وفارس، 2015، ص168).

إذ أن لكل سلوك أهداف يسعى لتحقيقها والسلوك البشري سلوك يعبر تعبيراً محدداً عن المحاولات التي يبذلها الفرد لمواجهة متطلباته، فلديه عدد من الحاجات التي تدفع به تارة إلى سلوك لا يرضاه المجتمع، وتارة إلى سلوك يجلب له الرضى المجتمعي (كفاوين، والنجداوي، 2015، ص1487).

السلوك يؤثر في البيئة التي يعيش بها ويتأثر بها والسلوك مصطلح يتصف بالعمومية والشمولية، فهو يشير إلى مجموعة من الأفعال والتصرفات التي تظهر في استجابات الكائن الحي تجاه بيئته (يوسف، 1998، ص4).

وهذا السلوك المتبع من قبل الإنسان ليس محصلة لخصائصه الشخصية الفردية فحسب، بل محصلة للمواقف والظروف والبيئة المحيطة به، فمنذ نعومة أظفاره يبدأ بتقليد ما يشاهده من الكبار فيكتسب سلوكهم سواء كان إيجابياً أو سلبياً تخريبياً وخاصة نحو البيئة والذي كثيراً ما نشاهده عند التلاميذ لأسباب قد تكون تابعة لتكوينهم الجسمي والنفسي وقد تكون اجتماعية ترجع إلى تنشئتهم وتربيتهم أو اقتصادية أو نفسية... إلخ، وقد يكون هناك أسباب ترجع إلى ظروف الموقف الذي ارتكب فيه السلوك التخريبي، ولكي نحد من آثار هذه الظاهرة السلبية فلا بد أن نتعرف على أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.

ومن هنا يتضح بأن السلوك التخريبي نحو البيئة يمثل أحد مجالات السلوك البشري

بوجه عام، حيث يشمل الأفعال والتصرفات الخاطئة التي يقوم بها الفرد تجاه بيئته؛ حيث أصبح إعداد الفرد المثقف بيئياً ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى نظراً لتعدد مشكلات البيئة وتعقدها، وعليه فإن أي محاولة لعلاج البيئة ينبغي أن تستند إلى تربية بيئية سليمة، تسعى إلى إكساب الأفراد أنماط سلوكية جديدة ومعرفية ومهارات واتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من خلال تعاملهم مع البيئة واستشعار مشكلاتها (بحري، وفارس،2015، ص 169).

ولذلك فمحاولة حل هذه المشكلة يجب أن تتبع أساساً من فهم وإدراك طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، فينبغي لهذه المشكلة أن تبدأ بالإنسان نفسه فهو العنصر الرئيس في البيئة والمستفيد منها والسبب المباشر في مشكلاتها، ولكي نحظى بالفرد الصالح ذو السلوك الإيجابي نحو نفسه ومجتمعه وبيئته لا بد أن نقوم بحثّه على ذلك منذ الصغر وخاصة في المراحل العمرية الأولى وذلك يتم عن طريق غرس وإكساب الأطفال العديد من القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية الإيجابية تجاه البيئة من قبلنا نحن المربين.

ولا بد أيضاً من تعديل أنماط السلوك التخريبي للطفل تجاه بيئته وخاصة في هذه المرحلة العمرية الهامة من حياته حيث ما يكتسبه الطفل في هذه المرحلة الحاسمة من أنماط سلوكية سواء تم اكتساب هذه الأنماط بطريقة مقصودة أو عفوية و سواءً كانت أنماطاً سلبية أو إيجابية تظل معه طيلة حياته وتظل سلوكاً ملازماً له، ومن هنا وجب على الأسرة والمدرسة وجميع الجهات المعنية بذلك إكساب الطفل العديد من العادات والسلوكيات الإيجابية التي تجعله عضواً إيجابياً وفعالاً في المجتمع الذي يعيش فيه يؤثر ويتأثر به (البصال، 2012، ص260).

**مشكلة البحث:**

تتجلى مشكلة البحث من خلال انتشار الكثير من السلوكيات التخريبية لدى الأفراد

عامة تجاه البيئة المحيطة بهم ولدى الأطفال بشكل خاص والتي نلاحظها بشكل يومي ومتكرر أثناء تفاعلنا معهم مثل انتشار النفايات على الأرصفة وشواطئ البحر وفي الحدائق العامة والشوارع، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة والعبث بها وتشويهها والتخريب المتعمد لها كتمزيق مقاعد الحافلات و الكتابة على المقاعد والجدران وتكسير الأغصان و رمي الأوساخ على الأرض دون وضعها في سلة المهملات، ومخالفة الأنظمة والقوانين والتعليمات، وإثارة الفوضى والإزعاج في الصف أو في الأماكن العامة في الشارع والحديقة والمدرسة، وغيرها الكثير من السلوكيات التي تشير إلى ضعف الاهتمام بالبيئة سواء في الشوارع أو المدارس أو في جميع مرافق الحياة اليومية.

انطلاقاً مما سبق كان لابد من إجراء هذه الدراسة لقياس ما يقوم التلميذ من سلوكيات تخريبية نحو البيئة التي يعيش فيها، والعمل على تعديل سلوكه وتشجيعه على اتباع السلوك الإيجابي والمفيد في التعامل مع كل ما يحيط به (أهله، حيّه، مدرسته، مجتمعه،...إلخ) وحتى بيئته، والابتعاد عما هو ضار وخاصة في هذه المرحلة العمرية حيث تكون استجابته وتقبله لمثل هذا الموضوع أفضل وأكبر من المراحل العمرية المتقدمة "لأن من شبّ على شيء شاب عليه" كما يقولون، وتقع هذه المهمة على عاتق مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تعمل على تربية الفرد وتعليمه وإكسابه كل ما يتعلق بالعادات والتقاليد وطرق التعامل مع غيره أياً كان (إنسان – حيوان – نبات –جماد).

لذلك كان لابد من تسليط الضوء على هذا الموضوع للحصول على أفضل النتائج وأقل الأضرار بالأفراد والبيئة على حد سواء، والتقليل قدر الإمكان من مظاهر التخريب التي يقوم بها التلاميذ في المدارس و المرافق العامة وغيرها. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات المحلية والعربية وبعض الدراسات الأجنبية وجدت بعض الدراسات كدراسة قمر (2017) وبركات (2008) التي تطرقت للسلوك السلبي نحو البيئة وكيفية مواجهته من وجهة نظر المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، وكدراسة أحمد وآخرون (2016) ودراسة البصال (2012) التي قامت بوضع برامج لتنمية بعض المفاهيم البيئية لتعديل السلوكيات الخاطئة نحو البيئة لأطفال الروضة، وقد تبين أنه لا تتوافر معلومات كافية –

حسب حدود علم الباحثة– عن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لهذه المرحلة العمرية رغم أهميتها وتأثيرها الذي يمتد إلى المراحل العمرية التالية.

وقد تم اختيار تلاميذ الصف السادس بشكل خاص لأن الدراسات التي وجدتها الباحثة كانت تعتمد على وجهة نظر المعلمين في هذه المرحلة، وعلى وضع برامج لتنمية المفاهيم البيئية لأطفال الروضة، ولم يتطرقوا لاستطلاع رأي تلاميذ الصف السادس مع أنهم يعتبرون القدوة الحسنة للفئات العمرية الأصغر في المدرسة على اعتبار أنهم الأكبر سناً في الحلقة الأولى، فيعمد الصغار لتقليد الكبار بكل ما يفعلونه من أعمال سواء كانت إيجابية صائبة أو سلبية خاطئة، وهذا ما نشاهده كثيراً في مجتمعنا وخاصة في المدراس، لذلك تجد الباحثة أن مجتمعنا بحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال من أجل النهوض به وتطويره.

ومن هنا تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

**ما مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية؟**

**أهمية البحث:**

تتمثل أهمية الدراسة في النقطتين الآتيتين:

الأهمية النظرية:

- أهمية تناول تلاميذ الصف السادس بالدراسة وبالبحث كون الباحثين لم يتطرقوا لهذه الفئة العمرية بالدراسة والبحث على حد علم الباحثة.
- أهمية موضوع البحث في السلوك التخريبي نحو البيئة كونه متغير لم يحظ بالقدر الكافي من الدراسات في المجتمع العربي والمحلي والأجنبي وهذا ما يميز ويؤكد أهمية هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث في تطوير عمل المؤسسات التعليمية و إعداد برامج إرشادية للتلاميذ للعمل على زيادة وعيهم حول تنمية السلوك الإيجابي نحو البيئة.

- قد تفيد نتائج البحث في إلقاء الضوء على واقع مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية.
- وقد تفيد نتائج البحث المعنيين والمهتمين في مجال البيئة في إعداد برامج من شأنها التخفيض من مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة من قبل التلاميذ.
- قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم بعض المقترحات التي تفيد القائمين على العملية التعليمية والباحثين.

**أهداف البحث:**

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف مستوى السلوك التخريبي لتلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية.
2. تعرّف الفرق في السلوك التخريبي بين تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية تبعاً لمتغيري الجنس ومكان السكن (مدينة– ريف).
3. التعرف على مفهوم السلوك التخريبي نحو البيئة باعتباره من المفاهيم التي لم يتطرق إليها الباحثون بالدراسة والبحث.
4. التعرف على بعض الطرق التي تساعد الفرد على تنمية السلوك الإيجابي نحو البيئة، وإعداد قائمة بالسلوكيات التخريبية التي يقوم بها تلاميذ الصف السادس نحو البيئة للحد منها.

**فرضيات البحث وحدوده:**

**فرضيات البحث:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور_ إناث).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة_ ريف).

**حدود البحث:**

البشرية: تلاميذ الصف السادس، حيث بلغ عدد العينة (330) تلميذاً وتلميذة.
الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2021/2020.
المكانية: محافظة اللاذقية (ريف "تم سحب مدارس بشكل عشوائي من أبو بكر الصديق، علي محمد الجريوه، غاندي خدام، يحيى المصري"، ومدينة "تم سحب مدارس بشكل عشوائي "6 تشرين ، جعفر الصادق الأولى، رامي الصطوف، سلمان العجي")– الجمهورية العربية السورية.

**المصطلحات والتعريفات الإجرائية:**

**السلوك التخريبي نحو البيئة** (disruptive behavior towards the environment)**:** هو الاعتداء على الممتلكات العامة، والخاصة وإلحاق الضرر بها من خلال التصرفات والسلوكيات غير الصحيحة من قبل الأفراد، كإتلاف بعض التجهيزات والمرافق، أو تحطيم زجاج النوافذ، أو الكتابة على الجدران... الخ [3] ص258.

**التعريف الإجرائي للسلوك التخريبي نحو البيئة:** هو فعل أو تصرف يقوم به التلميذ موجه ضد البيئة ويترتب عليه تأثير سلبي عليها، وهو الدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف السادس على مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة المستخدم في هذه الدراسة.

**الدراسات السابقة والإطار النظري:**

**الدراسات السابقة:**

لقد تم الاستعانة بمجموعة من الدراسات التي أجريت على هذا الموضوع وإن كانت

في أغلبها غير مباشرة لموضوع الدراسة، إلا أنها تخدم الدراسة الحالية وكان السبب في الاستعانة بهذه الدراسات هو عدم وجود دراسة تتحدث عن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة بالخصوصية التي نبحث عنها.

**أولا: دراسات عربية:**

1. دراسة بركات (2008): بعنوان "**مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها**"، والتي هدفت إلى معرفة مظاهر السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في فلسطين، وتحديد الأساليب التي يستخدمها هؤلاء المعلمون لمواجهة هذه المظاهر السلوكية. وذلك باستخدام المنهج الوصفي، تألفت أداة البحث استبانة تستطلع آراء المعلمين حول السلوك السلبي، وبلغت عينة البحث (832 معلماً ومعلمة)، وتشير النتائج إلى أن مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية كان متوسطاً، وأن مستوى مواجهتهم لها كانت مرتفعاً بشكل عام. كما وجدت أن المظاهر الأكثر تكراراً للسوك السلبي لدى الطلبة وفقاً لتقييم المعلمين كانت على الترتيب التالي: الخربشة على الجدران، والحديث دون استئذان، والشتم والسب، وركل الأخرين، والفوضى.
2. دراسة البصال (2012): بعنوان "**فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (من 4- 6 سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بورسعيد**"، والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (من 4- 6 سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بورسعيد. وذلك باستخدام المنهج التجريبي، تألفت أداة البحث من قائمة بأهم المفاهيم البيئة، واختبار المفاهيم البيئية المصورة للأطفال، والبرنامج الإرشادي المقترح لطفل الروضة، من إعداد الباحثة واختبار "جود أنف هارس" للذكاء تقنين فاطمة حنفي. وبلغت عينة البحث (40) طفل وطفلة من رياض الأطفال المستوى الأول والثاني. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال على اختبار المفاهيم البيئية

المصور بين التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال الذكور ونتائج الأطفال الإناث على اختبار المفاهيم البيئية المصور في التطبيق البعدي للبرنامج، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أطفال المستوى الأول KG1 ونتائج أطفال المستوى الثاني KG2 على اختبار المفاهيم البيئية المصور في التطبيق البعدي للبرنامج لصالح أطفال المستوى الثاني.

3. دراسة أحمد وآخرون (2016): بعنوان "**برنامج معرفي سلوكي قصصي لتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة لأطفال الروضة – دراسة مقارنة بين الذكور والإناث**"، والتي هدفت إلى محاولة وضع برنامج معرفي سلوكي قصصي لتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة للأطفال في سن الروضة، ومحاولة القضاء عليها في القاهرة. بلغت عينة البحث (20) طفل وطفلة في مرحلة الروضة، تألفت أداة البحث مقياس السلوكيات البيئية الخاطئة المصور لأطفال الروضة، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة، برنامج معرفي سلوكي قصصي لتعديل السلوك البيئي (من إعداد الباحثون)، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي. وتوصلت النتائج إلى تأثير البرنامج حيث تخلى أطفال الروضة عن السلوكيات البيئية الخاطئة تجاه البيئة وإبدال هذه السلوكيات الخاطئة بالسلوكيات الصحيحة وذلك بعد تطبيق البرنامج عليهم وهذا يدل على نجاح البرنامج القصصي المطبق في التأثير على سلوكيات الأطفال في سن الروضة.
4. دراسة قمر (2017): بعنوان "**مظاهر السلوك السلبي وأساليب مواجهته لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحلية الدامر بالسودان من وجهة نظر المعلمين**"، والتي هدفت إلى معرفة مظاهر السلوك السلبي وأساليب مواجهته لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحلية الدامر بالسودان من وجهة نظر المعلمين. وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وبلغت عينة البحث (210) معلماً ومعلمة، وتشير النتائج إلى أن مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان منخفضاً، ومستوى مواجهتهم له كانت بدرجة متوسطة بشكل عام. كما وجدت فروق ذات دلالة

إحصائية في مستوى مظاهر السلوك السلبي السائدة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. إلا أنها لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في مستوى مواجهة السلوك السلبي.

**ثانياً: دراسات أجنبية:**

1. دراسة Mansor منصور وأخرون (2016): بعنوان:

**The Effectiveness Of Strategies Used By Teachers To Manage Disruptive Classroom Behaviors.**

"**فعالية الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لإدارة السلوكيات التخريبية في الصفوف الدراسية**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لإدارة السلوكيات التخريبية في الصفوف الدراسية من قبل التلاميذ التي دفعت بعض المعلمين إلى ترك المهنة وخاصة المبتدئين منهم في ولاية سيلانغور، حيث بلغت العينة (14) معلم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة تقيس السلوكيات التخريبية من إعداد الباحثون ومقابلات، وتوصلت النتائج إلى أن غالبية السلوكيات التخريبية في الصفوف الدراسية كانت منخفضة وقد أشارت أيضاً إلى وجود ارتباط إيجابي بين السلوكيات التخريبية وانخفاض التحصيل الأكاديمي الذي أدى إلى مشاكل أخرى مثل الغياب وترك المدرسة والسلوك السلبي.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

**هناك عدة نقاط اتفاق واختلاف للبحث الحالي مع الدراسات السابقة منها:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إلقاء الضوء على السلوك السلبي أو الخاطئ نحو البيئة ومحاولة الحد من مظاهر هذا السلوك.
- بالنسبة للمنهج المتبع (المنهج الوصفي) اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة قمر (2017) و منصور وآخرون (2016) و بركات (2008) بينما اختلفت مع

دراسة البصال (2012) و دراسة أحمد وآخرون (2010) التي اتبعت (المنهج التجريبي).

- أما بالنسبة للفئة العمرية ففي البحث الحالي هي تلاميذ الصف السادس حيث لم تتطرق أي من الدراسات لتلك الفئة العمرية حيث كانت العينة التي تم أخذها رياض الأطفال في دراسة أحمد وآخرون (2016) ودراسة البصال (2012)، ومن وجهة نظر المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في دراسة قمر (2017) ومنصور وآخرون (2016) وبركات (2008).
- أما بالنسبة لأداة البحث تم استخدام استبانة تستطلع آراء ووجهات نظر حول السلوك التخريبي نحو البيئة لدى أفراد العينة (تلاميذ الصف السادس) وهذا ما يميز البحث الحالي بينما استخدمت دراسة كل من أحمد وآخرون (2016) والبصال (2012) برامج لتعديل السلوكيات الخاطئة نحو البيئة وتنمية بعض المفاهيم البيئية واستخدمت دراسة قمر (2017) ومنصور وآخرون (2016) وبركات (2008) استبانة تستطلع آراء ووجهة نظر المعلمين حول السلوك السلبي نحو البيئة.

**الإطار النظري:**

**مفهوم السلوك والسلوك البيئي وبعض المصطلحات المتداخلة فيه:**

السلوك هو كل ما يقوم به الإنسان من استجابات ظاهرة يمكن ملاحظتها أو تسجيلها، كما يتضمن السلوك أيضاً أوجه نشاط يقوم بها الإنسان ولا يمكن رؤيتها من الخارج كالتفكير والتذكر والإدراك والانفعال وما إلى ذلك من هذه الأنشطة تنعكس على السلوك وتوجهه وتحدده.

والسلوك الإنساني له ثلاثة جوانب متصلة أولها: جانب المعرفة والمعلومات وثانيهما

الجانب العاطفي أو الاتجاهات وثالثهما جانب المهارات أو الممارسات العملية. وهذه العناصر الثلاثة (المعارف – الاتجاهات – الممارسات) إذا ما طبقت على البيئة نجدها مترابطة ومتكاملة لأن كل منها ينمي الأخر ويدعمه ويقويه، فالمعرفة تحرك الفرد تجاه البيئة، وكلما زاد وعيه وفهمه وثقافته ومعرفته زاد اتجاهه واهتمامه بالبيئة وبالتالي زادت مشاركته ومسؤوليته التي تزيد الاهتمام وتعمق الوعي خلال الاستجابة السلوكية الجمالية للحفاظ على البيئة، إذاً فالتناسب طردي (أبو دنيا، وجاب الله، 2012، ص9).

والعلاقة بين السلوك الإنساني والبيئة متبادلة ومتفاعلة؛ فالإنسان يؤثر في البيئة في محاولة منه للتكيف معها، والبيئة تؤثر في حياة الإنسان، وتحد، أو تشجع السلوك. فالسلوك الذي يتبعه الفرد سواء كان إيجابياً أو سلبياً له عدة تأثيرات على صحة الإنسان النفسية والعقلية وحالته الانفعالية وعلى كفاءته الإنتاجية، ويختلف هذا التأثير من موقف لآخر، وحسب الفروق الفردية (ضاهر، 2014، ص55).

والسلوك البيئي هو الطريقة التي يسلك بها الفرد في الحياة اليومية والتي قد تعبر عن السلوكيات الصديقة للبيئة والسلوكيات غير الصديقة للبيئة (خليدة، 2020، ص927).

وللسلوك البيئي نوعان:

1. سلوك بيئي إيجابي: يشمل كافة التصرفات والأفعال التي من شأنها حماية البيئة وترشيد مواردها وحل مشكلاتها. السلوك البيئي إذا كان مخططاً له وقائماً على استراتيجيات وفنيات تربوية ومعتمداً على المفاهيم والمعلومات البيئية السليمة، فإنه سيكون سلوكاً إيجابياً ومرغوباً فيه.
2. سلوك بيئي غير إيجابي: يشمل الأفعال والتصرفات البيئية غير الإيجابية سواء أكانت تصرفات تسبب أضرار مباشرة للبيئة مثل السلوكيات التخريبية أو العدوانية، أو تسبب أضراراً غير مباشرة للبيئة كالامتناع عن المشاركة الإيجابية والتعاون في خدمة البيئة أو السكوت على التخريب أو التشجيع على استنزاف الموارد (عثمان، 2012، ص84).

ويتداخل مصطلح السلوك البيئي إلى حد كبير مع بعض المصطلحات الأخرى التي

تمثل جوانب تعلم مرتبطة بالتربية البيئية، حيث تفاعل تلك الجوانب فيما بينها فيؤثر كل منها على الآخر، كمصطلح المعرفة البيئية والوعي البيئي والمعتقدات والقيم البيئية حيث أن جميعها لها هدف واحد وهو خلق فرد لديه خبرات متنوعة تؤدي إلى فهم بيئته وبالتالي ينعكس ذلك على سلوك الفرد تجاه بيئته.

وهنا يبرز دور التربية البيئية، وأهميتها، باعتبارها سبيلاً للخلاص من المشكلات البيئية، ومدخلاً لإكساب الإنسان الخلق والسلوك البيئي القويم، وتزويده بالخبرات الكفيلة بحماية البيئة، وترشيد مواردها.

ولا ينبغي أن تركز التربية البيئية على المعلومات والحقائق البيئية الجامدة، بل يجب أن يكون محور ارتكازها على السلوك البيئي الصادر عنهم، فتدعم وتشجع أنماط السلوك الصحيح، وتشخص، وتعالج أنماط السلوك الخاطئ.

لذا ينبغي البحث عن استراتيجيات تعليمية جديدة وفعالة تمكن الآباء والأمهات، والمعلمين والمعلمات، من كشف أنماط السلوك البيئي الخاطئ لدى تلك الفئة من الأطفال، والعمل على تعديلها (يوسف، 1998، ص2).

فلا بد من تعديل أنماط السلوك السلبي للطفل تجاه بيئته وخاصة في هذه المرحلة العمرية الهامة من حياته حيث ما يكتسبه الطفل في هذه المرحلة الحاسمة من أنماط سلوكية سواء تم اكتساب هذه الأنماط بطريقة مقصودة أو عفوية و سواءً كانت أنماطاً سلبية أو إيجابية تظل معه طيلة حياته وتظل سلوكاً ملازماً له، ومن هنا وجب على الأسرة والمدرسة وجميع الجهات المعنية بذلك إكساب الطفل العديد من العادات والسلوكيات الإيجابية التي تجعله عضواً إيجابياً وفعالاً في المجتمع الذي يعيش فيه يؤثر ويتأثر به (البصال، 2012، ص260).

**و لنظريات علم النفس تفسيراتها الخاصة بالسلوك المضطرب أو غير السوي أو السلبي أو التخريبي:**

- **النظرية السلوكية:**

يؤكد الاتجاه السلوكي على أهمية الخبرات البيئية في فهم الشخصية الانسانية وبذلك فهو يركز على السلوك الملاحظ للفرد، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك شأنه شأن الظواهر النفسية الأخرى يخضع لقوانين التعلم مثل(التقليد، التعزيز، الثواب، العقاب، التعميم، التمييز)، ولذلك ركزت معظم الدراسات والبحوث التي أُجريت على وفق هذا الاتجاه على السلوك ونواتجه، فقد أكد بافلوف (Pavlov) صاحب نظرية التعلم الشرطي التقليدي التي ينظر فيها الى أن السلوك ما هو إلا استجابة لمنبهات عديدة موجودة في البيئة، وطبقاً لمبدأ الاقتران الشرطي يتعلم الفرد سلوكيات مرغوب بها اجتماعياً وأُخرى غير مرغوب بها، أما سكنر (Skinner) صاحب نظرية التعلم الشرطي الاجرائي فهو يؤكد أن السلوك ما هو إلا استجابة متعلمة لمنبهات عديدة موجودة في البيئة إضافة الى تأكيده على أهمية تأثير الاحداث البيئية في تطوير السلوك وتعديله فمن خلال التعلم والتعزيز والثواب والعقاب يمكن أن نطور سلوكيات مرغوب فيها اجتماعياً، لذلك فإن السلوكيين عموماً يؤمنون بأن الشخصية متعلمة وأنها تتغير بتغير الخبرات والمواقف البيئية، وأن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية يتم من خلال اكتساب الفرد لعادات مناسبة تساعده على التعامل مع الاخرين والتوافق مع البيئة وأداء أدواره ومسؤولياته بالشكل المطلوب ( نجف، 2011، ص9-10).

- **نظرية التعلم الاجتماعي:**

تهتم نظرية التعلم الاجتماعي بقضايا السلوك والشخصية الذي ينصب عليها التعلم، حيث تستمد مادتها الجوهرية من التصورات الكلاسيكية للتعلم: السلوكية والمعرفية، كما أن هذه النظرية تركز على الإحاطة بالسلوك الاجتماعي والظروف البيئية التي تؤثر فيه، وبذلك يكون الاهتمام متجهاً إلى اعتبار تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها بمثابة إطار مهم وأساسي في دراسة الشخصية، حيث أن مجتمع الفرد يؤثر في تطوير صفاته الشخصية وسلوكه، وسلوك الفرد يؤثر على تغيير بيئته المجتمعية، بالتالي كلاهما مؤثر بالأخر.

ومن أهم فرضياتها أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة، ويذكر موسى(1985) أنه

يمكن تعديل السلوك وعلاجه من خلال تعلم التلاؤم من خلال الملاحظة والمشاركة الموجهة حيث تم عرض فيلماً عن الثعابين للأفراد الذين يخافون منها وبعد أن يشاهدوا الفيلم عدة مرات يمكنهم ملاحظة أن كل الأفراد كانوا يخافون من الثعابين أصبحوا في النهاية قادرين على التقاط الثعابين بأيديهم وحتى لفها حول أعناقهم دون خوف، إن التعلم بالملاحظة الذي يتم عن طريق (أفلام السينما) يساعد على تعديل السلوك والمشاركة الموجهة، حيث في المثال السابق يستطيع الفرد ليس التقاط الثعابين فقط وإنما يستمتع باللعب مع الثعبان وبهذا فإنه يقوم بنشاط كان يسبب له القلق في وقت سابق، ويمكن استخدام التقنية مع سلوكيات عديدة.

فالطفل يمتلك نزعة فطرية لمحاكاة وتقليد سلوك الغير حتى لو لم يحصل على المكافأة مقابل سلوك معين لذلك فإن شخصية الطفل بالدرجة الأولى محاكاة للناس المحيطين به، فالطفل لا يحتاج بالضرورة إلى تقليد تصرفات طفل آخر في لحظة تعلمه لتلك التصرفات حيث أنه يستطيع أن يختزن تلك التصرفات في ذهنه ويؤديها في اللحظة المناسبة لاحقاً كفتى يرى أحد أفلام رعاة البقر ويمثل دور البطل في المدرسة في اليوم التالي (الحمداني، 2010، ص55).

وقد أكد باندورا (1975) بأن مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة يقوم على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم وتقليدهم.

وهناك مفاهيم ومصلحات مستخدمة في نظرية التعلم الاجتماعي منها:

* التعلم الاجتماعي Social Learning
* التعلم بالملاحظة أو النمذجة Modeling or observation
* التنظيم أو الضبط الذاتي Self- Control or self regulation
* العمليات المعرفية Congnitive process – الحتمية التبادلية Reciprocal deteminsm
* عمليات التعلم القائم على الملاحظة Processes of observation learning.

* عمليات إعادة الإنتاج الحركي Motor reproduction processe
* عمليات الدافعية Motivational processes
* عمليات الانتباه القصدي Attentional Processes – عمليات الاحتفاظ Processes Retentio (حماد ،2005، ص33-36).

- **نظرية التعلم المعرفي:**

القاعدة الرئيسة لتعلم السلوك حسب نظرية التعلم المعرفي تعتمد على أن يتعلم الأفراد من خلال العمليات العقلية (كالتفكير الإدراكي، الانتباه) التي تلعب دوراً حاسماً في تشكيل السلوك الظاهر، ولذلك يجب أخذها بعين الاعتبار، حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة، وتشير هذه النظرية إلى أننا إذا أردنا تغيير سلوك الفرد فلا بد أن يتضمن التغيير في معتقداته، ومشاعره، وأفكاره، ذلك أن الأفكار هي التي تدفع الفرد إلى العمل (أحمد وأخرون، 2016، ص370).

**الأسباب والعوامل التي تدفع الطفل للسلوك التخريبي ( الخاطئ) تجاه بيئته المحيطة:**

إذا ما كبر الطفل وكانت تصرفاته من حيث الإتلاف تزيد عن تصرفات أقرانه بشكل مبالغ فيه، فقد نسمي هذا الطفل بالطفل المخرب حيث يلجأ هذا الطفل ومن شابهه بالفعل والسلوك السيء في التعامل مع البيئة إلى المبالغة في التخريب والإتلاف ويعود ذلك التصرف إلى أسباب عديدة أهمها:

1. النمو الجسمي والنشاط الزائد والذي يترافق مع جو أسري رتيب وصارم يحد من حركة ونشاط الطفل الزائد ويقيده.
2. اضطراب الغدة الدرقية بحيث يزيد إفرازها، فيصبح الطفل متوتراً، دائم الحركة، لا يمكنه أن يستقر في مكان ما، ولا بد أن يجد ما تعبث به يداه.
3. النمو الجسمي الزائد مع انخفاض مستوى الذكاء، بحيث لا يتمكن_ لضعف عقله_ من استغلال نشاطه الجسمي فيما يعود عليه بالفائدة ويحول دونه والتخريب.

4. قد يعود التخريب للاضطراب النفسي أو المرض النفسي أو للشعور بالنقص، فيلجأ الطفل إلى الانتقام أو كسر ما يقع تحت يديه، وذلك بشكل لا شعوري، فيشعره باللذة والنشوة لانتقامه ممن حوله.
5. قد يلجأ الطفل إلى إثبات وجوده والسيطرة على البيئة بالتخريب، كنتيجة للشعور بالنقص، أو كنتيجة للتدليل الشديد.
6. قد يلجأ الطفل إلى تخريب ممتلكاته، كتمزيق الكتب أو إتلاف ملابسه التي يذهب بها إلى المدرسة، وذلك إما لأنه غير موفق في دراسته ويشعر بالذنب، أو لأنه يرغب في الانتقام من والديه، أو لكراهيته للسلطة، ونجد كثيراً من هذه الحالات في الأسر التي بها طلاق أو بها زواج الأب من غير الأم والمعيشة مع زوج الأب (جرجس، دون عام، ص18–19).
7. رغبة الطفل في استطلاع بيئته وعناصرها، ورغبته في التميز وحب الظهور، وإثبات ذاته، وتقليد الآخرين؛ خصوصاً الذين يسلكون السلوك الخاطئ في التعامل مع البيئة، ففي معظم الأحيان يأتي السلوك التخريبي (الخاطئ) نحو البيئة للطفل من مجاراته ومشاركته لغيره من الأطفال الذين يمثلون له المثل السيء، وهو لا يرى مشكلة في ذلك مادام غيره يفعل ما يفعله هو، وأحياناً يكون السلوك التخريبي للطفل ناتج عن عدوانيته ورغبته في تحطيم كل ما حوله وتشويهه أو غيرته من أطفال آخرين (يوسف،1998، ص7).

**بعض الأساليب والعوامل الوقائية من السلوكيات التخريبية تجاه البيئة:**

1. التعليم البيئي النفسي: ويتم من خلال توعية الناشئة بأهمية المحافظة على البيئة، والاستفادة من مواردها الطبيعية دون المساس بتوازنات تلك البيئة، وهي في الأساس عملية تربوية، تعني تغيير السلوك السلبي تجاه البيئة، وتعد الحملات التربوية أو التعليمية من أكثر الطرق شيوعاً في محاولة تغيير السلوكيات البيئية.

2. أسلوب الثواب والعقاب (التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي): وتستخدم هذه الأساليب لخفض المستويات العالية من الضوضاء البيئية مثلاً، كما تستخدم لتشجيع السلوكيات الإيجابية نحو البيئة.
3. الأساليب الإعلامية (الدعاية والإعلان ونقاط التذكير): تعتمد على استخدام الموجهات أو "الهاديات" لكي يتذكر الناس ما يتعلق بالسلوك المرغوب به بيئياً. بهدف جذب انتباههم لأشياء يعرفونها بالفعل، وتعتبر خصائص المثير الجيد، ذات أهمية في قدرتها على شد انتباه الفرد المتلقي ( ضاهر،2014، ص54).
4. وتضيف الباحثة أيضاً الاهتمام بما يشاهده الأطفال من برامج في القنوات المتعددة سواء كانت خاصة بالأطفال أو غير ذلك فبعد أن أصبحنا اليوم في عهد التكنولوجيا بدأت تُعرض غبر الانترنت برامج وألعاب مسيئة للبيئة وللإنسان بشكل عام، فالطفل يحاول تقليد ومحاكاة ما يشاهده من شخصيات خارقة في هذه البرامج ولا يهمه إن كان السلوك الذي يحاكيه إيجابياً أو سلبياً وهنا تكمن ضرورة توجيه الأهل لأطفالهم لمشاهدة برامج وألعاب تعود بالفائدة للأطفال وللمجتمع.

**منهج البحث وإجراءاته:**

**أولاً: منهج البحث:**

استخدم المنهج الوصفي الذي يهدف إلى "توضيح طبيعة الظاهرة موضوع البحث، ويشمل تحليل بنيتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية، أو المشكلة التعليمية وتفسيرها، ومن ثم التوصل إلى تعميمات ذات مغزى، تزود بها الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة، وتسهم في تطوير الواقع وتحسينه (العمر، 2017، 116).

**ثانياً: مجتمع البحث وعينته:**

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ الصف السادس في محافظة

اللاذقية، وقد اعتمدت الباحثة على آخر إحصائية من مديرية التربية في اللاذقية (بلغ عدد تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية 20161 (10189 تلميذ وتلميذة في المدينة و9972 تلميذ وتلميذة في الريف) للعام الدراسي 2021/2020.

أما عينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية ( من ريف اللاذقية "تم سحب مدارس بشكل عشوائي: مدرسة أبو بكر الصديق، وعلي محمد الجريوه، غاندي خدام، ويحيى المصري"، ومن المدينة "تم سحب مدارس بشكل عشوائي:" 6 تشرين ، جعفر الصادق الأولى، رامي الصطوف، سلمان العجي")، وبلغ عددها (330) تلميذ وتلميذة، انظر الجدول(1) الذي يوضح توزع أفراد عينة البحث حسب متغيري الجنس ومكان السكن.

جدول (1): توزع أفراد عينة البحث وفق الجنس ومكان السكن

| عينة البحث | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | | | | مكان السكن | | | |
| ذكور | | إناث | | ريف | | مدينة | |
| العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| 158 | 47.87 | 172 | 52.12 | 163 | 49.39 | 167 | 50.60 |
| المجموع | 330 | | | | | | |

**ثالثاً: أداة البحث:**

قامت الباحثة بإعداد مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة ولذلك لاستطلاع آراء تلاميذ الصف السادس حول هذا الموضوع ومعرفة مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لديهم وذلك بعد أن قامت بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة؛ حيث استفادت الباحثة من كتابات الباحثين وبعض المقاييس التي تناولت السلوك البيئي ضاهر (2014) بشكل عام والمسؤولية الاجتماعية نحو البيئة حماد (2005) والدوسري (2000) و قادري (2016)، والسلوك التخريبي نحو البيئة بشكل خاص.

**التحقق من صدق أداة الدراسة الحالية:**

**صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، بلغت (11) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة تشرين. وذلك للتحقق من صدق مضمون عبارات المقياس واتساقها، وقد اشتملت على (29) عبارة وتمثل هذه عبارات مختلفة تقيس السلوك التخريبي نحو البيئة التي اعتمدتها الباحثة في تعريفها الإجرائي للسلوك التخريبي نحو البيئة، وتم تدريج عبارات المقياس وفق البدائل التالية (نعم، أحياناً، لا) تتم الإجابة على المقياس باختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل ( نعم، أحياناً، لا).

اقترح بعض السادة المحكمين تغيير بعض العبارات بالإضافة إلى حذف بعض البنود وإعادة صياغة بعض العبارات لسهولة الفهم والتوضيح وإضافة بعض البنود التي غفلت الباحثة عن إضافتها والتي هي ذات صلة بموضوع البحث حيث قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة للمقياس في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، مثلاً "أكتب على المقعد أو الحائط عندما أتضايق من معلمي أو زملائي تم تعديله إلى أكتب على المقعد أو الحائط عندما أشعر بالضيق، أجد أن الكتابات والخربشات على الحائط أمر مزعج و أرمي النفايات في البحر، أرمي النفايات في النهر بنود تم حذفهم لأن فكرتهم مكررة...إلخ" . وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مؤلف من (22) بنداً.

**صدق الاتّساق الداخلي:**

قامت الباحثة بإجراء اختبار أوّليّ للمقياس بصورته الجديدة بعد التّحكيم من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية من خارج العيّنة الأساسيّة، وكان الهدف منها:

1- التأكد من وضوح تعليمات المقياس وبنوده وسهولة فهمه من قبل المفحوصين.

2- تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها تطبيق هذه الأداة.

3- التأكد من سلامة العبارات.

4- الوقوف عند أهم الصعوبات التي يمكن أن تنشأ أثناء التطبيق الأساسي ومحاولة تلافيها.

وقد أخذت العينة من جزء من البيئة التي سيتم تطبيق المقياس عليها (محافظة اللاذقية)، وبعد توزيع أداة البحث على التلاميذ (أفراد العينة) وإعطاء التعليمات اللازمة، أبدت استعدادها للإجابة على استفساراتهم بخصوص البنود وقد عبر التلاميذ بأن بنود المقياس واضحة ومفهومة.

للتحقق من الصدق البنيوي لمقياس السلوك التخريبي نحو البيئة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

-إيجاد معاملات الارتباط بين كل بند من مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة للمقياس بشكل عام.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة والدرجة الكلية للمقياس

| السلوك التخريبي نحو البيئة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
| 1 | **0.602 | 9 | *0.452 | 17 | -0.030- |
| 2 | **0.755 | 10 | **0.763 | 18 | 0.145 |
| 3 | **0.802 | 11 | - | 19 | 0.280 |
| 4 | **0.596 | 12 | *0.438 | 20 | 0.353 |
| 5 | **0.601 | 13 | - | 21 | *0.368 |
| 6 | - | 14 | - | 22 | **0.799 |
| 7 | *0.428 | 15 | **0.736 | | |
| 8 | - | 16 | 0.266 | | |

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

يبين الجدول (2) أنه يوجد بعض البنود ارتباطها ضعيف وبعضها لا يوجد ارتباط

بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس وهي ذات الاتساق المنخفض وبعد حذف تلك البنود التي بلغ عددها (10) تم التوصل إلى ما يلي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف البنود

| السلوك التخريبي نحو البيئة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
| 1 | 0.626** | 5 | 0.644** | 9 | 0.786** |
| 2 | 0.636** | 6 | 0.524** | 10 | 0.681** |
| 3 | 0.877** | 7 | 0.495** | 11 | 0.428** |
| 4 | 0.667** | 8 | 0.790** | 12 | 0.765** |

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط ما بين البنود مع الدرجة الكلية في مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس، مما يدل على صدقه البنيوي وصلاحية استخدامه في الدراسة الحالية وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (12) بنداً.

**ثبات المقياس:**

اعتمدت الباحثة في دراستها لمقياس السلوك التخريبي نحو البيئة على معادلة ألفا كرونباخ حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس السلوك التخريبي نحو البيئة للعينة نفسها وبلغت (0.863) وهي معامل ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد وموثوق به من أجل جمع المعلومات.

يتضح مما سبق أن مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

**طريقة تصحيح المقياس:**

يعطى التلميذ الدرجات (3 عند إجابته بنعم– 2 عند إجابته بأحياناً– 1 عند إجابته بلا) لبنود المقياس، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (12– 36) وبذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها المفحوص (التلميذ) عند إجابته على جميع بنود المقياس (12) وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته على جميع بنود المقياس (36). تشير لدرجة العليا على المقياس إلى أن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة عالٍ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة منخفض. وقد تم تقسيم مستويات السلوك التخريبي نحو البيئة إلى ثلاث مستويات وفق الآتي:

أولاً: تم حساب مدى المستويات من خلال المعادلة التالية:

( أعلى درجة للبند – أدنى درجة للبند) ÷ عدد المستويات المطلوبة.

وبالتالي يبلغ مدى المستويات: $\frac{3-1}{3} = 0.66$

ثانياً: بناءً على حساب مدى المستويات نحصل على المستويات الثلاث الآتية للوعي البيئي:

المستوى المنخفض: تتراوح درجاته بين (1 – 1.66) درجة.

المستوى المتوسط: تتراوح درجاته بين (1.66 – 2.32) درجة.

المستوى المرتفع: تتراوح درجاته بين (2.32 – 3) درجة

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:**

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم SPSS النسخة 26 وهذه الأساليب هي:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).
2. معامل ألفا كرونباخ.
3. استخدام (T.test) ستودنت.
4. المتوسط الحسابي (Mean).
5. الانحراف المعياري (0tandard Deviation).

**النتائج والمناقشة:**

تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسرها في ضوء نتائج الدراسات والإطار النظري:

**1. النتيجة المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس في محافظة اللاذقية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة لإجابات التلاميذ على بنود المقياس والجدول (4) يبين ذلك:

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أقوم بتكسير أغصان الأشجار. | 1.18 | 0.474 | منخفض |
| 2 | أقوم بتكسير ألعابي. | 1.22 | 0.539 | منخفض |
| 3 | أكتب على المقعد أو الحائط عندما أشعر بالضيق. | 1.27 | 0.554 | منخفض |
| 4 | أقطف الأزهار الموجودة في الحديقة. | 1.42 | 0.654 | منخفض |
| 5 | أمشي على العشب. | 1.55 | 0.697 | منخفض |
| 6 | أترك بعض مصابيح النور مضاءة عندما أخرج من المنزل. | 1.36 | 0.629 | منخفض |
| 7 | أضيء المصابيح في كل مكان في المنزل. | 1.38 | 0.670 | منخفض |
| 8 | أمزق كتبي المدرسية ودفاتري عندما أغضب. | 1.20 | 0.514 | منخفض |
| 9 | أرمي الأوساخ على الأرض في أثناء الفرصة في المدرسة. | 1.25 | 0.490 | منخفض |
| 10 | أرمي النفايات من نافذة السيارة. | 1.30 | 0.587 | منخفض |
| 11 | أترك صنبور الماء مفتوح أثناء تنظيف أسناني. | 1.33 | 0.641 | منخفض |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | أرفع صوت التلفاز لأعلى حد. | 1.33 | 0.601 | منخفض |

ويتضح من الجدول (4) أن درجات الموافقة جاءت منخفضة لفقرات المقياس ككل فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (1.18 – 1.55)، حيث تقع في المستوى الأول الذي يتراوح درجاته بين (1 – 1.66). وبالتالي فإن مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس يكون منخفضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض الوحدات في المناهج الدراسية في الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية مثلاً التي يدرسها التلاميذ في هذه المرحلة العمرية تتضمن الكثير من تصحيح السلوكيات التي يقومون بها نحو البيئة وإضافة إلى دور الوالدين والمعلمين والإعلام وغيرهم من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي ربما تلعب دوراً في توجيه التلاميذ نحو السلوكيات التي تحافظ على البيئة وربما يعود أيضاً إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية قد أصبحوا قادرين في هذه المرحلة العمرية على التمييز بين السلوكيات الصحيحة و التخريبية نحو البيئة وأيضاً ربما تعود النتيجة إلى عدم مصداقية أفراد العينة في الإجابة عن عبارات الاستبانة.

وقد أشارت النتائج في دراسة بركات (2008) أن مستوى تقيم المعلمين لمظاهر السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان متوسطاً، وأن مستوى مواجهتهم لها كانت مرتفعاً بشكل عام، ووجدت أيضاً أن المظاهر الأكثر تكراراً للسلوك السلبي لدى التلاميذ وفقاً لتقييم العلمين كانت الخربشة على الجدران ...إلخ، ووجدت دراسة قمر (2017) إلى أن مستوى تقييم المعلين لمظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان منخفضاً، ومستوى مواجهتهم له كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، ومن خلال دراسة أحمد وآخرون (2016) توصلت النتائج إلى نجاح البرنامج القصصي المطبق في التأثير على سلوكيات الأطفال في سن الروضة حيث تخلى أطفال الروضة عن السلوكيات الخاطئة تجاه البيئة وإبداله السلوكيات الخاطئة بالسلوكيات الصحيحة والذي يعتبر حلاً لخفض المستوى التخريبي عند تلاميذ الصف السادس.

**2. النتيجة المتعلقة بالفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس على مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة وفق متغير الجنس ( ذكور – إناث)".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت (T.Test) لدراسة الفروق بين أفراد العينة المدروسة في السلوك التخريبي نحو البيئة وفق متغير الجنس ( ذكور–إناث).

**جدول (5): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس الذكور والإناث**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 158 | 16.27 | 5.41 | −1.724− | 0.086 |
| إناث | 172 | 15.33 | 3.92 | −1.720− | |

وبالنظر إلى قيم الجدول (5) نقبل الفرضية الصفرية (العدم) وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التخريبي تعزى لمتغير الجنس ( ذكور – إناث) حيث بلغت القيمة الاحتمالية لـ T المحسوبة (0.086) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التشابه والتماثل في التنشئة الاجتماعية لكل منهما، حيث تم تنشئتهما على نفس المبادئ والقيم والاتجاهات بما في ذلك السلوك البيئي وإن التلاميذ يكتسبون السلوك في التعامل مع البيئة من خلال تفاعلهم مع بيئتهم، فلا فرق بينهم في القيام بالسلوك المطلوب منهم في ضوء ما يعيشونه، ونتيجة طبيعة التربية التي يتلقونها في المنزل، والى المهام التي توكل إليهم في الحياة اليومية في هذه المرحلة العمرية وأيضاً المنهاج الذي يدرس والذي يهتم بمواضيع حماية البيئة، فهم يستطيعون بذلك تحمل المسؤولية نحو البيئة التي يعيشون فيها سواء كانوا ذكور أم أناث، وقد وجدت دراسة البصال (2012) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال الذكور ونتائج الأطفال الإناث على اختبار المفاهيم البيئية المصور في التطبيق البعدي للبرنامج،

وقد وجدت دراسة قمر (2017) فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مظاهر السلوك السلبي السائد لدى تلاميذ المرحل الأساسية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

**3. النتيجة المتعلقة بالفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس على مقياس السلوك التخريبي نحو البيئة وفق متغير مكان السكن (مدينة –ريف)".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت (T.Test) لدراسة الفروق بين أفراد العينة المدروسة في السلوك التخريبي نحو البيئة وفق متغير مكان السكن (مدينة–ريف).

**جدول (6): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس الذكور والإناث**

| مكان السكن | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| مدينة | 167 | 15.34 | 4.30 | 1.819 | .070 |
| ريف | 163 | 16.23 | 5.07 | 1.795 | |

وبالنظر إلى قيم الجدول (6) نقبل الفرضية الصفرية (العدم) وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التخريبي تعزى لمتغير مكان السكن ( مدينة – ريف) حيث بلغت القيمة الاحتمالية لـ T المحسوبة (0.070) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

قد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية أصبحوا على دراية بأن اتباع السلوك التخريبي نحو البيئة سيسبب مخاطر كبيرة عليهم وعلى بيئتهم وهذا سيحسن وبطريقة غير مباشرة ممارستهم السلوكية نحو البيئة بشكل إيجابي، وربما تعود النتيجة إلى عدم مصداقية أفراد العينة في الإجابة عن عبارات الاستبانة.

**الخاتمة:**

إن ما يشهده العصر الحالي من تغيرات بيئية متزايدة يعزى أساساً إلى موقف الإنسان من البيئة، والذي يتمثل في وعيه واتجاهاته وسلوكياته إزاء البيئة، ولذلك فإن الدراسات تلقى مزيداً من البحث والاهتمام في علم البيئة؛ إذ يؤكد المختصون في علم البيئة أن تدهور البيئة وما يرتبط به من مشكلات وقضايا يعكس الموقف السلوكي للإنسان من البيئة وإدراكه لها واتجاهاته نحوها، وإن الجهود المبذولة للتخفيف من مشكلات البيئة لن تأتي حصادها مالم تساندها تنمية السلوك الإيجابي نحو البيئة، والدور الكبير يكون مركز على مؤسسات التنشئة الاجتماعية وخاصة الأسرة والمدارس في السنوات الأولى من التعليم، والتي لها دور في درء مشكلات البيئة والحد من السلوكيات التخريبية التي يقوم بها التلاميذ، حيث يقوم التلميذ بمحاكاة من هم أكبر منه ويعتبرهم قدوة له كأهله ومعلميه، فلابد من العمل على تكوين الاتجاهات والقيم البيئية الصحيحة وتنمية أنماط السلوك الإيجابي نحو البيئة لدى التلاميذ، والتي تمكنهم من حسن التعامل مع البيئة، ومشاركتهم الفعلية في الأنشطة الصفية واللاصفية في حمايتها، ووضع القوانين لحمايتها، ورفع مستوى الوعي البيئي لدى الناس.

**التوصيات والمقترحات:**

1. تصميم برامج إرشادية وتدريبية لتعديل السلوك التخريبي نحو البيئة لدى تلاميذ الصف السادس.
2. دمج التلاميذ في الأنشطة البيئية الحرة في المدرسة لرفع مستوى وعيهم بأهمية البيئة والمحافظة عليها وتحسين سلوكهم نحو البيئة.
3. توعية الأسرة بالاهتمام بالبيئة وبسلوكياتهم لما لها أثر بأطفالهم في سلوكهم الإيجابي أو التخريبي نحو البيئة.
4. القيام بأبحاث ودراسات تتناول السلوك التخريبي نحو البيئة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى كـ " المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للأم؛ الأب ...إلخ).

**المراجع:**

المراجع العربية:

1. أبو دنيا، أحمد، وجاب الله، ماجدة (2012): "مستوى جماليات البيئة السكنية والمدرسية وعلاقتها بالسلوك البيئي الجمالي لعينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي". بحث منشور، مصر، {1– 29}.
2. أحمد، جمال، وحنان زيدان، ورانيا السيد، أحمد محمد (2016): "برنامج معرفي سلوكي قصصي لتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة لأطفال الروضة– دراسة مقارنة بين الذكور والإناث". بحث منشور، مجلة العلوم البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، المجلد (35) ج2، {361–393}.
3. بحري، نبيل، وفارس، علي (2015): "اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة في ضوء بعض المتغيرات" دراسة ميدانية. بحث منشور، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، {167–182}.
4. بركات، زياد (2008): "مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها". بحث منشور، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 22(4)، {1217–1258}.
5. البصال، إيناس (2012): "فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (من 4– 6 سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بورسعيد". بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (12)، {252–270}.
6. جرجس، ملاك ( دون عام): "التخريب عند الأطفال أسبابه وطرق علاجه". مكتبة المحبة، مصر، 31.
7. حماد، أيمن (2005): فاعلية برنامج لتعديل السلوك وتنمية المسؤولية الاجتماعية نحو البيئة لتلاميذ الحلقة الانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، القاهرة.

8. الحمداني، منال (2010): " الظواهر السلوكية غير المرغوبة لدى الأطفال، ط1، دار صفاء، عمان، 176.
9. خليدة، مهرية (2020): " التربية البيئية والسلوك البيئي للمراهق"، بحث منشور، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، المجلد 9 (1)، {950-973}.
10. ضاهر، حنان (2014):"السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل(لدى عينة من الطلبة في محافظة دمشق)". رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس، سوريا.
11. عثمان، صالحة (2012): بعض القيم الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك البيئي دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعة بنغازي بمدينة بنغازي، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، بنغازي.
12. العزام، عبد الناصر، وغزلان، محمد (2013):"القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، بحث منشور، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 24 (1)، {257-273}.
13. العمر، محمد (2017): "توكيد الذات وعلاقته بكل من السعادة وقلق الموت في مرحلتي الرشد والشيخوخة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم علم نفس، سورية.
14. كفاوين، محمود، والنجداوي، آن (2015): "أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم" الثانوي نحو البيئة في ضوء بعض المتغيرات" دراسة ميدانية. بحث منشور، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، {1487-1508}.
15. مجذوب، قمر (2017): "مظاهر السلوك السلبي وأساليب مواجهته لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحلية الدامر بالسودان من وجهة نظر المعلمين". بحث منشور، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (42: 2)، {54-65}.

16.نجف، أفراح (2011):" المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية". جامعة بغداد، كلية التربية للبنات قسم رياض الأطفال، بحث منشور، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (30)، {1-20}.

17.يوسف، ماهر (1998):"فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التصارع السلوكي لتشخيص وتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة الأكثر شيوعاً لدى أطفال ما قبل المدرسة". بحث منشور مقدم إلى المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للتربية العلمية إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، جامعة الزقازيق- فرع بنها، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

المراجع الأجنبية:

18.Yusoff, M; Mansor, N. (2016): "The Effectiveness Of Strategies Used By Teachers To Manage Disruptive Classroom Behaviors" IIUM Journal Of Educational Studies, vol. 4:1,133-150.

# تقويم منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مهارات الفهم القرائي الرياضياتي

## – دراسة تحليلية –

طالب الدكتوراه: محمد خليل كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتورة: رويدا الونوس

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي الرياضياتي المتوفرة في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي، و مدى توافر هذه المهارات في المنهاج، واشتملت عينة الدراسة على منهاج الرياضيات المطور المقرر على تلاميذ الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2020– 2021م، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم أدوات الدراسة واشتملت على: قائمة مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، و أداة تحليل المحتوى، وقد أتم الباحث إجراءات الصدق والثبات للأدوات.

وقد تم التوصل للنتائج الأتية: إن المهارات التي تعزز الفهم القرائي الرياضياتي تتوفر بشكل متوسط في منهاج الرياضيات بنسبة (33.32%)، و تبين أن لبعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، فجاء مستوى الفهم التطبيقي أولاً بنسبة بلغت (38.56%)، ثم مستوى الفهم الحرفي ثانياً بنسبة بلغت (31.09%)، تلاها مستوى الفهم التفسيري بنسبة اهتمام بلغت (30.33%)، كما أظهرت نتائج الدراسة تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، و إغفال شبه التام لبعض المهارات الفرعية التي لم تحظ بفرصة للتدريب عليها.

**الكلمات المفتاحية :** تقويم منهاج، الفهم القرائي الرياضياتي.

# Evaluating The Contents Of Mathematics Of Textbook for the ninth Grade primary In The Light Of Reading Comprehension Mathematics skills. -Analytical study-

**Abstract**:

This study aimed at identifying Reading Comprehension Mathematics skills, which are supposed to be available in mathematics textbook of the ninth Grade primary, and to know to what extent are these skills available in the Mathematics Textbook(2020-2021). To achieve the goals of the study used the following tools: a list of Mathematics reading Skills, a Content analysis tool. The researcher checked the validity and reliability of the used tools.

Study findings: Regarding the content analysis in the light of Mathematical Communication skills, the results showed that: the skills that enhance reading Comprehension of mathematics were available on average in the mathematics curriculum at a rate of (33.32%), and it was found that some levels have a greater degree of interest than other levels, so the level of applied comprehension came first at a rate of (38.56%), then The level of literal comprehension came second with a percentage of (31.09%), followed by the level of explanatory comprehension with a percentage of interest (30.33%).

**Key words:**, Evaluating curriculum , Mathematical reading Comprehension**.**

**1- المقدمة:**

يشهد العصر الحالي نقلة علمية وتكنولوجية هائلة، تعتمد بشكل أساسي على استخدام الرياضيات وتطبيقاتها، بحيث أصبح من الضروري الاهتمام بتعليمها في مدارسنا، ولذا تغيرت أهداف تعليمها في المناهج الجديدة، فأصبح لا ينظر إلى التحصيل الرياضياتي باعتباره الهدف الأساسي لتعليمها فقط، وانما أصبحت هناك مجموعة أهداف أخرى، تتمثل بإعداد فرد قادر على توظيف واستخدام المعرفة الرياضياتية في حل المشكلات المختلفة، وكذلك في التعامل مع المواقف والمشكلات الحياتية التي تفرضها متطلبات المجتمع.

وبدأت معظم الدول بمراجعة منهاج الرياضيات المدرسية بغرض تطويرها والارتقاء بها في ظل التطورات العلمية الكبيرة، وكان نتيجة لذلك ظهور عدة مشاريع عالمية منها مشروع المنهج القومي بالمملكة المتحدة، ومشروع "walmato" للرياضيات في منطقة ويلز، ومؤتمر المعلمين العرب السادس لتدريس الرياضيات الحديثة في القاهرة عام (1995).

إن التطوير المستمر للمناهج يتطلب التقويم المستمر لها والذي يعد عنصراً أساسياً من عملية التعلم وأداة لتحديد مستوى الأداء وتشخيص الصعوبات بهدف العلاج والتنمية للاستمرار بارتقاء أداء المتعلمين، وتحسين مخرجات التعلم، وتلافي الاخفاق المدرسي والنجاح غير الدال الذي يقتصر على تحصيل المعلومات فقط.

وقد اتجه في الآونة الأخيرة اهتمام بعض التربويين بالمناهج بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص في مرحلة التعليم الأساسي التي تعد من أهم المراحل البارزة في حياة التلميذ، كونها تحتل مكانة مهمة في السلم التعليمي باعتبارها المرحلة النظامية التي تسبق المرحلة الثانوية لتعليم التلميذ وتثقيفه فهي تعمل على بناء الإنسان القادر على مواجهة المشكلات وتزويده بمنهج سليم. و أكد العديد من الباحثين والتربويين في مجال تعليم الرياضيات على ضرورة الاهتمام بقراءة الرياضيات وفهمها وتنميتها لدى المتعلمين، وذلك لأن تنمية مهارات الفهم في قراءة الرياضيات يلعب دوراً مهما في تحسين تعليم الرياضيات، حيث ينمي الدافعية والتحصيل في الرياضيات. (في خليل، 2018، 3)

والفهم القرائي في الرياضيات في حد ذاته يتضمن مهارات قد لا يتوافر التدرب عليها في غيرها من فروع المعرفة، مثل: قراءة الرسوم البيانية والجداول وفهمها، وفهم دلالة الرموز والمعادلات.

لذا نجد أن الفهم القرائي للرياضيات عملية دقيقة تتطلب تحديد معنى لكل رمز ومصطلح رياضياتي. وانطلاقاً من أهمية كتب الرياضيات المدرسية في تحقيق أهداف تعليم الرياضيات، المتعلقة منها بتنمية مهارات الفهم القرائي، كونه أداة يعتمد عليها معلم الرياضيات في تنفيذ دروسه، وأحد المصادر الرئيسة للمادة العلمية والخبرات الرياضياتية المنظمة، ومرجع للتخطيط والتنفيذ، وحيث أن الباحث في حدود ما اطلع عليه من دراسات في هذا المجال، لم يجد دراسات قومت كتب الرياضيات للتعرف على مدى توافر مهارات الفهم القرائي فيها باستثناء دراسة الأحمد(2014) التي ركزت على الفهم القرائي للمسائل الرياضياتية فقط ولكتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي.

لأجل ذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على مدى تضمين منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي، كونه يعتبر نهاية لمرحلة التعليم الأساسية وبداية تأسيس لمرحلة دراسية جديدة وهي المرحلة الثانوية، و لتكون أيضاً حافزًا لتطوير الكتب والمنهاج الدراسية بما يساهم في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

**2-مشكلة الدراسة:**

عمدت وزارة التربية السورية إلى تطوير مناهج الرياضيات بشكل دوري ومستمر، واعتمدت في تطويرها على العديد من التجارب العربية والعالمية، وسعت إلى وضع نظام لرياضيات مدرسية في الجمهورية العربية السورية يضمن الشمولية في المحتوى الرياضياتي والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات، وركزت المعايير الوطنية للمناهج ما قبل التعليم الجامعي على عدة نقاط من بينها تنمية الفهم القرائي الرياضياتي بما يتناسب مع كل مرحلة. (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2016، 20)

و الفهم القرائي للنصوص العلمية يتطلب القدرة على التحليل وإيجاد العلاقات الكمية وقراءة الرسوم البيانية والتوضيحية وفهم المعادلات والرموز العلمية، وبالتالي فقراءتها تقترن بما وراء المعرفة (Koch،2001). ومن هذا المنطلق، تساعد قراءة النصوص العلمية على تنمية عدد من العمليات المرتبطة بالتفكير مثل التذكر، والربط، والإدراك، والتفسير، والاستنباط والتقويم (2002 Palincsar ,Herrenkohl,.)

والمتأمل للوضع التربوي وحال التلاميذ يرى بوضوح ضعف التلاميذ على استخدام لغة الرياضيات داخل الصف أو في أفضل الأحوال امتلاك إحدى المهارات دون الأخرى، فبعض التلاميذ لديه القدرة على قراءة النص الرياضياتي ولكن لا يستطيع تحليل ما قرأه، أو لا يستطيع الربط بين العلاقات الرياضياتية الموجودة في النص أو ليس لديه القدرة على تحديد المعطيات المطلوبة بشكل صحيح، ومنهم غير قادر على تحليل الأشكال الهندسية والخطوط البيانية المقروءة، وكل هذا يقع تحت ضعف الفهم القرائي الرياضياتي. لذلك نجد أن القراءة هي مطلب رئيسي في الكتب العلمية المدرسية وخصوصاً كتب الرياضيات من أجل فهم النصوص العلمية. و قد أثبتت غالبية الدراسات والأبحاث التربوية أن هناك قصوراً في الفهم القرائي للنصوص العلمية مثل دراسة أبو عميرة (2000) التي أكدت على وجود ضعف في الفهم القرائي للرياضيات لدى التلاميذ، ودراسة بودين (Boden، 2018) التي أكدت على ضعف المعلمين في الفهم القرائي الرياضياتي كما أن له تأثير على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية. كما ظهرت عدة دراسات اهتمت بمهارات الفهم القرائي كدراسة خليل(2018) ودراسة الأحمد (2014). وهناك دراسات أكدت على وجود علاقة بين القدرة على القراءة الصحيحة وفهم المسائل الرياضياتية اللفظية مثل دراسة القحطاني (1995)، ودراسة العمري (1996)، ودراسة روتي (Roti، 2002)، كما أكدت دراسة الخطيب وعدنان (2008) أن الفهم القرائي له دور مهم في حل المشكلات، ومن العوامل التي تحد من

إمكانات الطالب في حل المشكلة الرياضياتية قراءتها ومدى فهمه لما تحتويه من مفردات وما تشتمل عليه من رموز، ودراسة أكاسلي (Akasli، 2016) التي أكدت على وجود علاقة قوية بين الفهم القرائي ونجاح الطلاب في مادة الرياضيات، ودراسة كيرير وآخرون(Kuruyer، 2015) التي أكدت أن مهارات حل المشكلات الرياضياتية تختلف وفقاً لمستويات الفهم القرائي، ودراسة آنجوم (Anjum، 2015) التي أكدت وجود ارتباط ايجابي بين الإنجاز في الرياضيات والفهم القرائي، ودراسة الرفاعي (2010) التي أكدت على أهمية مهارات الفهم القرائي الهندسي وعملت على تنمية هذه المهارات من خلال إستراتيجية التدريس التبادلي.

ولا زالت الدراسات التي تهتم بالفهم القرائي الرياضياتي في كتب الرياضيات قليلة جداً، مما استدعى قيام دراسات تُعنى بالفهم القرائي لهذه الكتب وتبحث في مدى ملاءمتها للمتعلمين، وقد أوصت بعض الدراسات كدراسة حسين (2011) بضرورة الاهتمام بكتب الرياضيات للصف التاسع الأساسي وتضمينها لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي في مختلف مستويات الفهم القرائي الرياضياتي. ومن خلال عمل الباحث كمدرس رياضيات للصف التاسع الأساسي لاحظ وجود ضعف في الفهم القرائي الرياضياتي عند بعض التلاميذ أثناء قراءتهم لتعريف أو مبرهنة أو مسألة رياضياتية، وبرأي الباحث يعود هذا الضعف في مناهج الرياضيات المدرسية للصف التاسع الأساسي من ناحية عدم توافر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي فيه. مما دعا الباحث إلى القيام بدراسة لتحديد مستوى تضمين منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي في مختلف مستويات الفهم القرائي الرياضياتي. وهكذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلين الآتيين:

1- ما مهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازم تضمينها في محتوى منهاج الرياضيات لطلاب الصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2- ما درجة توافر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في محتوى منهاج الرياضيات لطلاب الصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

**3-أهمية الدراسة:**

من المتوقع أن تفيد الدراسة في المجالات الآتية:

- تزويد القائمين على تخطيط مناهج الرياضيات وتطويرها بمهارات الفهم القرائي الرياضياتي المناسبة واللازمة لمراعاتها في تلك المناهج، وتوفير ما يلزم لتنميتها.

- معدي برامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة من خلال التعرف على مهارات الفهم القرائي الرياضياتي لأخذها بعين الاعتبار عند القيام بالدروات التدريبية.

- إفادة المختصين في مجال التقويم التربوي في بناء اختبارات مهارات الفهم القرائي الرياضياتي المناسبة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، لا سيما الصف التاسع.

- تقديم صورة علمية حقيقية عن واقع مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي.

- إفادة الباحثين في هذا المجال بأدوات الدراسة وما توصلت إليه من نتائج.

**4-أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى:

1- تحديد مهارات الفهم القرائي الرياضياتي الواجب تضمينها في محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

2- تحديد درجة توفر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

**5- حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

**1- 5-الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي2020- 2021.

**2 – 5-الحدود الموضوعية:** – اقتصرت الدراسة على كتابي الرياضيات الجبر والهندسة المقرران على تلاميذ الصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2020/ 2021م. كما اقتصرت على مهارات الفهم القرائي الرياضياتي المناسبة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، التي توزعت على ثلاثة مستويات هي: الحرفي والتفسيري والتطبيقي في كتابي الجبر والهندسة من منهاج الرياضيات.

**6-مصطلحات الدراسة:**

**6-1-تحليل المحتوى:**

يعرف تحليل المحتوى بأنه "أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة ، وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل ، ويرمي تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين ، وذلك على ضوء نظام ضمني للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون " (زيتون، 2004، 199).

– ويعرفه الباحث في هذه الدراسة بأنه أسلوب علمي منظم يستعمل لتحليل محتوى منهاج الرياضيات تحليلاً موضوعياً كمياً و وصفه وصفاً علمياً دقيقاً، للحكم على مدى مراعاته لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي.

**6-2-مهارات الفهم القرائي الرياضياتي:** هي قدرة الطالب على الفهم الصحيح للرموز المكتوبة سواء كان هذا الرمز كلمة أو جملة أو فقرة وسط السياق العام للنص الرياضياتي، وذلك عن طريق ربط المعرفة التي سبق تعلمها بالمعرفة الواردة في النص الرياضياتي (سمية، 2015، 30).

وتعرفها الأحمد (2014، 7) بأنها: قدرة التلميذ على تحديد المعطيات الواردة في النص الرياضياتي، وتحديد المطلوب، وكذلك قدرته على إعادة صياغة النص الرياضياتي بأسلوبه، واقتراح أكثر من طريقة لحل المسألة الرياضياتية.

**ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه:** هي قدرة التلميذ على فهم النصوص والمشكلات الرياضياتية المكتوبة في منهاج الصف التاسع الأساسي بما تحتويه من رموز

ومفاهيم وأعداد وعلامات وأشكال وعبارات من خلال تفاعل التلميذ معها، ويندرج هذا الفهم بمستوياته الثلاثة:

– الفهم الحرفي: ويقصد به القدرة على تحديد و فهم الكلمات والرموز والمعاني والأفكار والعلاقات الواردة بشكل مباشر بعد قراءة النص الرياضياتي.

– الفهم التفسيري: ويقصد به القدرة على الوقوف على العلاقات التي تربط بين أفكار النص الرياضياتي واستنتاج ما تتضمنه من أفكار ضمنية يرمي إليها النص واستخلاص النتائج.

– الفهم التطبيقي: ويقصد به القدرة على إصدار الحكم على مدى صحة العلاقات الرياضياتية وتقويمها و القدرة على ابتكار أفكار جديدة يمكن الخروج بها من خلال النص الرياضياتي المقروء.

**3-6- تقويم المنهج:**

عرف عطية (221,2008) تقويم المنهج: أنه عملية تحديد قيمة المنهاج لغرض تحديد مسار تصميمه (تخطيطه) وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو تحقيق أهدافه وفق معايير محددة.

**وعرفه الباحث إجرائياً بأنه:** إصدار الحكم على محتوى كتابي الرياضيات الجبر والهندسة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي وتحديد مدى توافر مهارات الفهم القرائي الرياضياتي من خلال إجراء تحليل محتوى للمادة المدروسة باستخدام بطاقة تحليل محتوى ومن ثم تحديد درجة ومستوى توافر هذه المهارات ومن ثم وضع مقترحات في ضوء النتائج السابقة

**7-الإطار النظري للدراسة:**

**1-7-أهمية وخصائص تحليل المحتوى:**

تفيد عملية تحليل المحتوى في تحقيق أهداف عديدة، فهو منهج علمي يفيد في الوقوف بدقة على عناصر الظاهرة ومكوناتها، لتعرف جوانب القوة أو الضعف فيها، ومن ثم تقويمها أو تطويرها، ولهذا فإنه يتمتع بجملة من الخصائص والسمات التي ميزته عن غيره، وهي أنه (طعيمة، 2004، 95):

– **أسلوب للوصف:** والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وعلى ضوء هذه الظواهر التي تمكننا من التنبؤ بها.

– **أسلوب منظم:** التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفرضيات، وتتحدد على أساسها الفئات، ويتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهاء الباحث من النتائج.

– **أسلوب كمي:** لأن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج.

– **أسلوب علمي:** إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يرمي من خلال دراسة ظواهر المضمون وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها، كما أنه يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون ان يتعدى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذاتية، وهذا مما يتسم به التفكير العلمي.

وسوف يحاول الباحث مراعاة هذه الخصائص جميعها عند تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي، والوقوف على ما توافر فيه من مهارات الفهم القرائي بدقة وعناية.

**2-7- منهاج الرياضيات المدرسية:**

اعتمد المركز الوطني لتطوير المناهج في سوريا على مدخل المعايير في المناهج التربوية، إذ حددت هذه المعايير الأهداف التعلّمية، وما الذي يوجب على المتعلّم معرفته أو ما يحتاج إليه أو ما يجب أن يكتسبه المتعلّم أو ما سيقوم بأدائه في كل سنة دراسية. حيث صيغت معايير الرياضيات المدرسية صياغة شاملة، وطورت الخطة الدراسية للمادة في الصف التاسع الأساسي، وبعد الاطلاع على العديد من التجارب العربية والعالمية توصل فريق العمل إلى نظام لرياضيات مدرسية في الجمهورية العربية السورية، يضمن الشمولية في المحتوى الرياضياتي والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات. كما تم التركيز على المهارات الرياضياتية من خلال الاهتمام بالأنشطة المدرسية والتركيز على دور المتعلّم في تنفيذها بإشراف المعلّم بصفته ميّسراً وموجهاً لسير

الدرس، و حرصاً على النمو الشامل والمتكامل للمتعلّم ودوره المحوري في عملية التعلّم. (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2016، 47-48)

**3-7-القراءة والفهم القرائي:**

إن فهم المقروء يتمثل بقدرة القارئ على قراءة المادة قراءة ناقدة، متفحصة جوانب هذه المادة ومميزة لمقدار الصواب والخطأ فيها مقدراً بذلك إن كانت المادة موضوعية أو منحازة فبذلك ينتج فهم للمادة المقروءة فهما صحيحاً ينطوي عليه معرفة دلالات الكلمات والمعاني الظاهرية والخفية.

إن ارتباط الفهم بالقراءة يعني بأن القراءة عملية ترمي إلى فهم القارئ وتفاعله مع المحتوى، والانتفاع بما يفهم في مواجهة المشكلات والمواقف الحياتية، فلم تعد القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابية، ولم تعد عناصرها مقتصرة على المعنى الذهني واللفظي الذي يؤديه والرموز المكتوبة، بل صارت ترتكز على أسس جديدة في ضوء ذلك التغير وهي التعرف والنطق، والفهم، والنقد الفاعل، وحل المشكلات، والتصرف في المواقف الحياتية. ورغم الأساليب والطرائق المتعددة التي يسلكها المعلمون في تعليم الطلبة، وبخاصة في المرحلة الأساسية، إلا أنهم يواجهون العديد من الصعوبات سواء من المنهاج، أو تلك المتعلقة بعدم الاكتراث لدى الطلبة، أو المتعلقة بالقدرات الاستيعابية للطلبة، وعدم القدرة على معرفة العلاقات بين تكوين العبارة أو نتيجة الأساليب التربوية الخاطئة في التربية وعملية التنشئة الاجتماعية (أبو مرق، 2005)

وهناك علاقة وثيقة بين القراءة والفهم البسيط إلى المركب، وإن عملية فك الرمز هي شرط مسبق لفهم المقروء، أي عندما يلتقي القارئ و النص تتخلله عمليات عقلية تتدرج من الشرح والتفسير إلى التحليل والاستنتاج. ومن الضروري ربط نمو الفهم عند الطلبة بالمراحل العمرية والدراسية للطالب، إذ أن النمو يعتمد على الفهم ويزداد بشكل منتظم مع التقدم بالمراحل التعليمية، ومما يساعد على فهم القارئ للمعاني والمفردات اللغوية الجديدة حيث تزيد من قدرته على تفهم المادة العلمية المقروءة. ( حبيب الله، 1997)

وذلك مرتبط باللغة الأم (اللغة العربية) ويشمل أيضاً المواضيع الدراسية الأخرى بما فيها مادة الرياضيات، ولكي يتمكن الطلاب من انجاز عالٍ في مادة الرياضيات والمواد الأخرى، لابد أن يكون لديه القدرة العالية على الفهم القرائي التي تمكنه من قراءة الكتاب المدرسي بشكل مفهوم. (أمبو سعيدي، والعريمي، 2004)

كما أن الفهم يتخذ أبعاداً جديدة، تتسع جوانبه لتشتمل على جميع القدرات العقلية (الدنيا والعليا) لعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر، وانتهاء بالإبداع.

فالفهم بما يشتمل عليه من مهارات، يشير إلى قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية وقدرة الطلاب على توسيع فكرهم في النص.(البصيص،2011،61)

**4-7-أهداف تدريس الفهم القرائي الرياضياتي:**

أكد خليفة (2006، 216) على مجموعة من أهداف تعليم الفهم القرائي الرياضياتي وهي:

1- يتعرف الكلمات الرياضياتية (الألفاظ الرياضياتية) و يجيدها قراءةً وكتابةً وتعبيراً وفهم معنى كل منها (المفاهيم – التعميمات – المهارات – المشكلات).

2- يفهم الرياضيات ويستخدم أساليب التفكير السليمة.

3- يجيد قراءة المسائل ويفسر ما يرد فيها من ألفاظ أو رموز تفسيراً صحيحاً.

4- يحدد معاني الألفاظ و الرموز الواردة في صياغة المشكلة الرياضياتية، ويدرك العلاقات المتضمنة فيها.

5- يترجم المنطوق اللفظي الرياضياتي إلى تعبير رمزي وبالعكس.

6- يدرك العلاقات فيما يقرأ ويحلل المادة الرياضياتية المقروءة.

7- يحاول القراءة عن الرياضيات بنفسه.

8- ينمي ميوله نحو الرياضيات.

9- يكون اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات و الفهم القرائي للرياضيات.

10- يستخدم أساليب متنوعة في التعبير عن المعلومات وتنظيمها و عرضها.

**5-7-أهمية تدريس الفهم القرائي في الرياضيات:**

اللغة بشكل عام لها تأثير مباشر أو غير مباشر على التعلم بجميع أشكاله وقد أكد عدد من الباحثين تأثير اللغة على تعلم الرياضيات، فقد أكد "ديل وبينز" أنه كلما كان التلميذ أكثر تمكناً من القراءة كلما كان فهمه للرياضيات أكبر لذا فإن الفهم القرائي للرياضيات لدى المتعلم والمعلم يجب أن يتطور من الاقتصار على تعرف الحروف والكلمات والرموز والنطق بها، وتعرف الأشكال والمخططات والرسوم إلى التذكر والفهم والاستنتاج، ففهم المقروء في الرياضيات يتوقف على التفاعل بين القارئ والنص الرياضياتي حتى يتمكن القارئ من استخلاص النتائج والأفكار المتضمنة في النص الرياضياتي، ويجمع العديد من المربين على أهمية الفهم القرائي في الرياضيات في مناهج التعليم بجميع مراحله، ومن العوامل التي تحد من إمكانية التلميذ في حل المشكلة أو المسألة الرياضياتية قراءتها، ومدى فهمه لما تحتويه من مفردات وما تشتمل عليه من رموز، وما تحتويه من حقائق ومفاهيم، وإدراك التلميذ للعلاقات بين جزئيات المشكلة والمطلوب فيه.( Dail and Bains, 1998, 113)

وقد أكد أبو زينة (2005، 157–158) أن هناك العديد من الأهداف التي يجب أن يبلغها التلميذ حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانٍ، والقدرة على القراءة مع الفهم، واكتساب المهارة التي تؤهل الطالب لقراءة نماذج متنوعة. كما أن العديد من الدراسات أكدت أهمية تدريب التلاميذ على فهم المقروء في الرياضيات، ودوره في تنمية قدرتهم على حل المسائل اللفظية كدراسة النصار (2003)، ودراسة "Fortini"(2001)،

**6–7–مستويات الفهم القرائي:** يمكن استعراض أبرز هذه التصنيفات على النحو الآتي:

**<u>التصنيف الأول:</u>** يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات، تبعاً للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حوله ثلاث مهارات أساسية هي:

– الاستيعاب: ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكر من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفكر، وربط الرموز بالفكر التي تدل عليها، وتلخيص الفكر من النص.

– نقد المقروء: وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفضيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

– التفاعل مع النص المقروء: حيث يربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب. (طعيمة، 1998، 149)

**<u>التصنيف الثاني:</u>** ويتوزع على ثلاثة مستويات:

1– مستوى الفهم الحرفي (قراءة السطور): ويتضمن مهارات تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.

2– مستوى الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور): ويتضمن مهارة تفسير الكلمات واستخلاص النتائج واستنتاج العمليات الحسابية اللازمة لحل المسائل اللفظية.

3– مستوى الفهم التطبيقي (ما وراء السطور): ويقصد به قدرة الطالب على اقتراح أكثر من حل مبتكر لمشكلة أو قضية ما وإعادة صياغة نص المسألة أو النص الرياضياتي المطروح بأسلوبه والتعبير عنه بالرموز. (طعيمة والشعيبي، 2006، 92)

وقد اعتمد الباحث على التصنيف الثاني نظراً لملائمته مع طبيعة النصوص العلمية الرياضياتية التي تختلف عن بقية النصوص في المواد الدراسية المختلفة.

**7-7-عوامل النجاح في الفهم القرائي للرياضيات:**

يتأثر النجاح في عملية الفهم القرائي بالعناصر الآتية: (مقدادي، 1997، 197)

1) **الاستيعاب:** الاستيعاب هو فهم القارئ للكلمات والجمل الرياضياتية وربط الأفكار الواردة في النص أو النظرية الرياضياتية المقروءة بخبرات القارئ.

2) **الطلاقة:** الطلاقة هي المدى الذي يستطيع به القارئ أن يقرأ نصاً (المادة المكتوبة) بسرعة، ويؤكد عامل السرعة في القراءة على عناصر الإدراك الحسي للمادة المقروءة من حيث السهولة التي يراها القارئ. ويقصد بالطلاقة في الرياضيات سرعة المتعلم في قراءة المادة الرياضياتية بيسر وفهمها، والقدرة على القيام بالعمليات الحسابية اللازمة، وقراءة المسائل وتحليل عناصرها بسهولة و يسر.

3) **التشويق** : التشويق هو مدى إثارة المادة المقروءة لدافعية واهتمام القارئ واجتذابها له.

أي إثارة المادة الرياضياتية المقروءة للمتعلم لكي يقرأها ويحلل عناصرها ويفهمها وتثير الدافعية لديه لقراءتها وفهمها وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها.

واستناداً إلى ما تم عرضه حول مستويات الفهم القرائي وأساليبه وأسباب مشكلاته ومهاراته، وما تم الاطلاع عليه من مهارات في الدراسات السابقة وفي ضوء خصائص طلاب الصف التاسع الأساسي، سوف يحاول الباحث إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي والتأكد من صدقها ومناسبتها للاستناد عليها في تصميم معيار تحليل محتوى منهاج الرياضيات لرصد مدى مراعاته لها ودرجة توافرها فيه.

**8-7-أسباب مشكلات الفهم القرائي الرياضياتي:**

أشارت طافش (2011، 21) إلى أن من الأسباب التي تؤدي إلى نقص قدرة الطلاب على الفهم القرائي في الرياضيات هي:

1-أن غالبية المدرسين لا يرون أن تدريس مهارات الفهم القرائي في الرياضيات نشاطاً تعليمياً أساسياً ضمن إستراتيجياتهم داخل الصف المدرسي.

2-معظم المدرسين لا يشجعون طلابهم على التدريب و قراءة الرياضيات سواء في المدرسة أو خارجها.

3- عدم قدرة الطلاب على التفسير اللغوي لبعض الكلمات (مثل كلمة استنتج في أحد طلبات المسألة والتي يراد بها الاستفادة من نتائج الطلبات السابقة في حل الطلب الحالي، ومثل جملة "على الأقل" و"على الأكثر" في بحث الاحتمالات) الأمر الذي يفسر اعتماد مدرس الرياضيات على مدرس اللغة العربية في كونها مسؤوليته. و أكدت العديد من الدراسات على علاقة الفهم القرائي في اللغة العربية بحل المشكلات الرياضياتية كدراسة سمية (2015).

**8-التقويم:**

يعتبر التقويم عنصراً مهماً من عناصر المنهج، فهو العنصر الرابع من عناصر المنهج وذلك إلى جانب الأهداف والمحتوى و وطرائق التعليم، لذلك فإنه يعد أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، كما ان ضروري لتحديد مدى التوافق بين نتاجات التعلمية والأهداف، أي مدى بلوغ التلميذ للأهداف التعليمية المرجوة، كما إنه عملية مستمرة متصلة متكاملة، تبدأ مع التخطيط وتستمر خلال العملية التعليمية التعلمية، والتي لا تكتمل إلا بعملية التقويم، والتي من خلالها نستطيع التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتعرف على مدى قدرة التلميذ على انجاز النتاجات التعلمية المرغوبة.

ويرى عبد الموجود وزملاؤه أن التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار.(يحيى والمنوفي، 2009، 225)

**8-1-أسس التقويم:**

- ارتباط التقويم بأهداف المنهج.
- شمولية التقويم لكل أنواع ومستويات الأهداف بمجالاتها الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية.
- تنوع أدوات وأساليب التقويم.
- مراعاة الفروق الفردية.
- استمرارية عملية التقويم.

– توفر معايير الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم. (يحيى والمنوفي، 2002، 228)

**2-8-مجالات التقويم التربوي:** بين السيد وسالم (2004، 55-53) عدة مجالات للتقويم التربوي أهمها:

– تقويم المنهج: يتكون تقويم المنهج من عدة عناصر وهي الأهداف التعليمية و محتوى المنهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، التقويم.

– تقويم البرامج والمشاريع.

– تقويم المواد التعليمية والبيئة التعليمية

– تقويم نمو الطلبة والعلاقة بين المجتمع والمدرسة.

– تقويم العاملين في المجال التربوي والتعليمي ( المعلم، الفنيين، الإداريين.....).

**3-8-تقويم المحتوى ومجالاته:** بما أن المحتوى عنصر من عناصر العملية التعليمية والتربوية فعندئذ نستطيع أن نعرف تقويم المحتوى بأنه عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن جوانب المحتوى، للكشف نواحي القصور فيه و اقتراح الوسائل المناسبة لعلاج أوجه القصور. ومن مجالات تقويم المحتوى:

– تقويم المعارف والخبرات التعليمية والمهارات التي تكون المحتوى.

– تقويم اختيار الخبرات التعليمية.

– تقويم تنظيم المحتوى( التنظيم السيكولوجي والتنظيم المنطقي). (عطية، 2008، 201 )

و مجال المحتوى الذي يقوم هذا البحث بتقويمه هو المجال الأول أي تقويم مهارات الفهم القرائي من ناحية درجة توافرها في محتوى كتابي الرياضيات الجبر والهندسة للصف التاسع الأساسي.

**9-الدراسات السابقة:**

**1-9-الدراسات العربية:**

1- دراسة أبو عميرة (2000):بعنوان "تحديد صعوبات قراءة الرياضيات والعلاقة بين القدرة القرائية في الرياضيات وانقرائية كتب الرياضيات". قامت الباحثة بدراسة استهدفت تعرف صعوبات الفهم القرائي الرياضياتي التي تواجه تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي، ومدى ملاءمة لغة كتب الرياضيات لقدرة التلاميذ القرائية، وكيفية تحسينها. وتم إعداد اختبار لقياس إنقرائية كتب الرياضيات واختبار لقياس كل من الفهم العام ، وفهم المعاني الجزئية لموضوعات كتب الرياضيات لهذين الصفين، وإعداد بطاقة ملاحظة لقدرة التلاميذ القرائية في مادة الرياضيات داخل الصف، وذلك لتعرف صعوبات الفهم القرائي التي تواجههم. وأسفرت النتائج عن صعوبات في الفهم القرائي الرياضياتي مثل عدم القدرة على التمييز بين مدلولات ومعاني بعض الرموز الرياضياتية، والخلط بين الرموز الهندسية، وصعوبة حل المسائل الرياضياتية.

2- دراسة السر (2015): بعنوان "درجة توافر أنماط التواصل الرياضي المتضمنة في كتب الرياضيات الصفوف السابع والثامن والتاسع في دولة فلسطين". هدفت إلى تعرف درجة توفر مهارات التواصل الرياضياتي المتضمنة في كتب الرياضيات لصفوف السابع والثامن والتاسع في فلسطين، تم إعداد أداة تحليل المحتوى المكونة من (42) مؤشراً، موزعة على مهارات التواصل الرياضياتي بما فيها مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، وأظهرت النتائج أن مهارات ما يقابل الفهم الحرفي كانت متدنية مقارنة مع بقية المهارات التي تقابل مستويات الفهم التفسير والتطبيقي.

3- دراسة الشقرا (2006): بعنوان " تقويم منهاج الرياضيات الحالي من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات التواصل الرياضي الكتابي". هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تضمين مهارات التواصل الرياضياتي في منهاج الرياضيات للصف السابع لتعليم الصم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت العينة من كل معلمي الرياضيات للصم في محافظات قطاع غزة في فلسطين، والبالغ عددهم (16) معلماً ومعلمة، وتم إعداد استبانة لتعرف اراء المعلمين، وبينت النتائج أن منهاج الرياضيات، لا يتضمن المهارات التي تقابل مستوى الفهم التفسيري

4- دراسة الرفاعي(2010): بعنوان " فعالية إستراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية فهم الهندسة قرائياً ومهارات البرهان الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية التدريس التبادلي في تدريس وحدة "المضلعات" لتلاميذ الصف الأول الاعدادي في تنمية الفهم القرائي للهندسة وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وأخرى تجريبية تدرس بطريقة التدريس التبادلي، وقدمت الدراسة اختباراً في الفهم القرائي للهندسة وأسفرت النتائج إلى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي للهندسة.

5- دراسة الأحمد(2014): بعنوان " أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي". هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضياتي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد تكونت عينة البحث من(66) تلميذاً، من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين:تجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وقامت الباحثة بإعداد قائمة لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وإعداد اختبار الفهم القرائي الرياضياتي، وقد أسفر البحث عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضياتي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية.

6- دراسة حاكمه (2017): بعنوان " تحليل محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات التواصل الرياضي". هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التواصل الرياضياتي الواجب توافرها في محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، والى معرفة مدى توافر هذه المهارات فيه، واشتملت عينة الدراسة على كتابي الجبر والهندسة المقررين على تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الفصل الأول

من العام الدراسي 2016-2017 وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة مهارات التواصل الرياضياتي، وأداة تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن المهارات التي تعزز التواصل الرياضي تتوافر بشكل جيد في كتابي الجبر والهندسة المستهدفين، و تتوزع بشكل مقبول، حيث تكررت في كتاب الجبر (1012)، وفي كتاب الهندسة (1238).

7- دراسة الأسود (2018): بعنوان " مستوى تمثيل مهارات التواصل الرياضي في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية". هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تمثيل مهارات التواصل الرياضياتي في محتوى كتاب الرياضيات المقرر على تلاميذ الصف السادس الأساسي، وتعرف مستوى تمثيل كل مؤشر من مؤشرات المهارات في المحتوى، وتم إعداد أداة لتحليل المحتوى، وتوصلت النتائج إلى أن محتوى كتاب الرياضيات راعى بمستوى تمثيل ممتاز مهارات التواصل الرياضياتي بما فيها مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، ولكن جاءت بعض المهارات التي تقابل المستوى الحرفي بمستوى متدني، كما وأظهرت النتائج إغفال بعض المؤشرات التي لم تحظى بأية فرصة للتدريب.

8- دراسة خليل (2018):بعنوان" تحليل محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات قراءة الرياضيات". هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات قراءة الرياضيات المتوافرة في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي، ومدى وتوفر هذه المهارات، واشتملت عينة الدراسة على كتاب الجبر لعام 2017-2018، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مهارات قراءة الرياضيات، وأداة تحليل المحتوى، وأسفرت نتائج الدراسة توافر مهارات قراءة الرياضيات بشكل جيد في كتاب الجبر، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة توافر أكبر من المستويات الأخرى، فجاء مستوى تحليل العلاقات المقروءة أولاً بنسبة بلغت 39.46%، تلاها مستوى التعبير اللفظي بنسبة بلغت 36.19%، ثم مستوى تحليل المسائل وحلها بنسبة بلغت 13.62%، وأخيراً

مستوى التعبير الرمزي بنسبة بلغت 10.70%، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها واغفال بعض المهارات الفرعية التي لم تحظَ بأية فرصة للتدريب عليها.

**2-9-الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة روتي " Roti" (2001): بعنوان:

"Improving Students Achievement in Solving Mathematical Word Problems Geographic Source: U.S"

"تحسين تحصيل الطلاب في حل مشاكل الكلمات الرياضياتية في مناهج الصف الخامس والسادس في الولايات المتحدة الأمريكية"

هدفت الدراسة إلى تعرف فهم تلاميذ الصف الخامس والسادس في حل المسائل الرياضياتية. واستندت الدراسة إلى إجابات التلاميذ في الاختبارات وأنشطتهم وكتاباتهم في المجلات الرياضياتية. و قام المعلمون بملاحظة عملية حل المسائل الرياضياتية من قبل التلاميذ. وقد أسفرت النتائج عن كشف عدة صعوبات تواجه التلاميذ عند حلهم للمسائل الرياضياتية. وترجع هذه الصعوبات إلى أكثر من عامل مثل العلاقة بين الكلمات والرموز الرياضياتية. واقترحوا ضرورة مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني وتحسين إستراتيجيات تدريس حل المشكلات.

2- دراسة أكاسلي "Akasli"(2016): بعنوان:

The Effect of Reading Comprehension on the Performance in "Science and Mathematics."

"أثر الفهم القرائي على الأداء في العلوم والرياضيات"

هدفت إلى تعرف آثار القراءة والفهم على الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية البالغ عددهم (344) طالباً، واستندت الدراسة إلى البيانات التي تم

جمعها من نتائج الطلاب في المدراس الثانوية، وآراء معلمي المدارس الثانوية من خلال استبانة معدة لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين نتائج فهم القراءة ونجاح الطلاب في صفوف الرياضيات.

3- دراسة بودين "Boden" (2018): بعنوان:

Individual Variation in children's reading comprehension across "digital text types"

"التباين الفردي في فهم القراءة للأطفال عبر أنواع النصوص الرقمية"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر ضعف الفهم القرائي في الرياضيات لدى المعلمين على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية وذلك في إحدى ضواحي مقاطعة ميدوسترن " Medostron "، وتكونت عينة الدراسة من طلاب صف دراسي واحد (29)طالباً من طلاب الصف الثامن، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة لتطبيقها على الطلاب، وتمت الدراسة لمدة ستة أسابيع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ضعف المعلم في القراءة الرياضياتية له تأثير على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية.

تناولت الدراسات السابقة مهارات القراءة والفهم بمستوياته المختلفة، وقد أظهرت بشكل واضح تباين الاهتمام بمستويات الفهم القرائي ومهاراته، وقصور بعض المناهج عن مراعاة جميع المستويات، ولاسيما المستويات العليا من الفهم، وقصور بعض المناهج عن مراعاة جميع المهارات والمستويات، وهذا ما يدعم القيام بإجراء الدراسة الحالية ويبرز أهميتها في ظل ندرة الدراسات التي قامت بتحليل منهاج الرياضيات في ضوء مهارات الفهم القرائي الرياضياتي. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات وغيرها في تعرف الفهم القرائي الرياضياتي ومهاراته المناسبة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، فضلاً عن الإفادة منها في إعداد معيار التحليل واستمارة رصد تكرارات مهارات الفهم القرائي الرياضياتي.

**10-الإطار الميداني للدراسة:**

**1-10-منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات الدراسة ووصفها، وتحليل مستوياتها، وارتباطاتها وعلاقاتها، لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، وتعرف مدى توافرها في محتوى مناهج الرياضيات، من خلال القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات في ضوء القائمة السابقة، الأمر الذي سيساعد على الحكم على مناسبة المحتوى للمساهمة في تقويمه وتطويره.

**2-10-مجتمع الدراسة وعينتها:**

- تكون مجتمع الدراسة من منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في العام الدراسي 2021/2020م.

- عينة الدراسة:

- كتاب الجبر المقرر على طلاب الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2021/2020م، واشتمل هذا الكتاب على 130صفحة. متضمناً ستة وحدات موزعة في محتوى الكتاب. ويبين الجدول الآتي هذا التوزيع كما يلي:

| ترتيب الوحدة الدراسية | عدد صفحات الوحدة الدراسية | عدد الدروس | عناوين الدروس |
|---|---|---|---|
| الأولى | 25 | 4 | طبيعة الأعداد. |
| | | | القواسم المشتركة لعددين صحيحين. |
| | | | كسور مختزلة. |
| | | | الجذر التربيعي لعدد موجب. |
| الثانية | 15 | 3 | قوة عدد عادي. |
| | | | النشر والتحليل. |
| | | | مطابقات شهيرة. |
| الثالثة | 19 | 3 | معادلات من الدرجة الأولى بمجهول واحد |
| | | | معادلات – خاصة الجداء الصفري. |
| | | | متراجحات الدرجة الأولى بمجهول |
| الرابعة | 17 | 3 | جملة معادلتين خطيتين بمجهولين. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | معادلة مستقيم. |
| | | | حل جملة معادلتين خطيتين بيانياً. |
| الخامسة | 17 | 2 | مفهوم التابع. |
| | | | طرائق تعريف التابع. |
| السادسة | 23 | 4 | مفهوم الاحتمال |
| | | | أحداث متنافية. أحداث متعاكسة. |
| | | | تجارب عشوائية مركبة. |
| | | | الوسيط والربيعات. |

- كتاب الهندسة المقرر على طلاب الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2021/2020م، واشتمل هذا الكتاب على 96 صفحة. متضمناً أربعة وحدات موزعة في محتوى الكتاب. ويبين الجدول رقم (2) هذا التوزيع كما يلي:

| ترتيب الوحدة الدراسية | عدد صفحات الوحدة الدراسية | عدد الدروس | عناوين الدروس |
|---|---|---|---|
| الأولى | 21 | 4 | بعض خواص التناسب. |
| | | | النسب المثلثية لزاوية حادة. |
| | | | علاقتان مهمتان بين النسب المثلثية. |
| | | | نسب زوايا شهيرة. |
| الثانية | 17 | 3 | مبرهنة النسب الثلاث. |
| | | | مبرهنة النسب الثلاث العكسية. |
| | | | التشابه. |
| الثالثة | 20 | 3 | زوايا محيطية وزوايا مركزية. |
| | | | الرباعي الدائري. |
| | | | المضلعات المنتظمة. |
| الرابعة | 25 | 3 | تذكرة بالمجسمات. |
| | | | الكرة. |
| | | | مقاطع مجسمات |

**11-أداة الدراسة:**

قام الباحث بتصميم أداة تحليل المحتوى (معيار التحليل)، لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتاب الجبر للصف التاسع الأساسي، تبعاً لاشتماله على مهارات الفهم القرائي، وقد تم تصميم الأداة لرصد التكرارات الخاصة بكل مؤشر، وحساب عددها، بالنسبة إلى كل مهارة من مهارات الفهم القرائي، ومن ثم حساب نسبتها المئوية وتقديرها وترتيبها، وقد استند الباحث في إعداد الصورة الأولية للأداة إلى مصادر عديدة أهمها:

– بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي الرياضياتي كدراسة الأحمد (2014)، ودراسة الرفاعي (2010)، ودراسة عمر والعتيبي (2014) ودراسة الأسود (2018).

– أهداف تعليم الرياضيات للصف التاسع الأساسي كما وردت في دليل المعلم ووثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليم في سورية 2016.

– آراء المتخصصين الأكاديميين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين تربويين.

– الخبرة الشخصية للباحث في تعليم الرياضيات.

اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (50)مهارة، توزعت على ثلاث مستويات، هي: ( الحرفي والتفسيري والتطبيقي)

**صدق الأداة:** للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (9) من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي و (6) من موجهي ومعلمي الرياضيات، لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة المهارات لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، وإضافة أو تعديل أو حذف أية مهارات أو إجراء أية تعديلات يرونها مناسبة. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أكد المحكمون على حذف (4) مهارات وتعديل بعض المهارات التي ظهرت مركبة، لتصبح أكثر تحديداً ومناسبة، وتم تحديد نسبة (80%) فما فوق لاستبقاء المهارة. وعلى هذا تم استبعاد (4) مهارات لتقتصر الأداة بصورتها النهائية على (31) مهارة ضمن مستوياتها الثلاثة. وتم إعطاء درجة (1) لكل مرة ترد فيها المهارة في المحتوى، ودرجة (0) عند عدم ورودها. ملحق (1)

**ثبات الأداة:** قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى ووقع الاختيار على الوحدة الثالثة من كتاب الجبر للصف التاسع الأساسي وهي بعنوان: " معادلات ومتراجحات" واستعان بأحد المختصين في تعليم الرياضيات لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحث لها مع مراعاة بعض ضوابط التحليل ومنها:

– اعتبار مهارات الفهم القرائي الرياضياتي فئات للتحليل والفكرة أو الموضوع استناداً إلى نوعية المحتوى وأهداف الدراسة كوحدة للتحليل، يستند إليها في رصد فئات التحليل، كونها أكثر الوحدات مناسبة لأهداف الدراسة الحالية، وتتضح الفكرة في هذه الدراسة من خلال الفقرة Paragraph في محتوى الكتاب– عينة الدراسة، فتتمثل في صيغة: مسألة لفظية ورمزية أو شرح أو توضيح أو تعليق أو مثال أو تمرين أو نشاط أو تدريب أو سؤال، وتتكون من جملة أو عدة جمل مترابطة المعنى، وبعض الرموز أو الأشكال أو الصور أو الجداول، وقد تمتد إلى صفحة.

– إذا وُجِدَ في الفقرة الواحدة دلالة على أكثر من مهارة واحدة من مهارات الفهم القرائي، عدّ الفاحص كل جزئية من الفقرة وحدة قائمة بذاتها.

– تم حساب تكرارات مهارات الفهم القرائي الرياضياتي الضمنية، التي لم تشر إليها الفقرة بصورة مباشرة، ويمكن فهمها من سياق النص الرياضياتي المقروء.

– تم عد المهارات في الفقرة التي تقدم تمارين متشابهة على أنها مكررة مرة واحدة. مثل: ( أعط صور الأعداد 3 و 5 و–1 بالاعتماد على الشكل البياني المرسوم).

– تم الاتفاق بين الباحث ومختص التحليل على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، دفعاً لأي التباس في عملية التحليل.

وبعد الانتهاء من عملية تحليل الوحدة المختارة تم احتساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة كوبر"cooper" وهي على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100 \quad \text{(المفتي، 1986،62)}$$

والجدول الآتي يبين معاملات الثبات بين الباحث والمحلل الآخر:

| مهارات الفهم القرائي | الباحث | المحلل | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| مهارة الفهم الحرفي | 48 | 40 | %83.33 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مهارة الفهم التفسيري | 41 | 34 | %82.92 |
| مهارة الفهم التطبيقي | 43 | 46 | %93.47 |
| المجموع | 132 | 120 | %90.90 |

تبـيّن أنّ معامـل الثبـات (الاتفـاق) بلـغ (90.90%) ممـا يـدل علـى ثبـات عـالٍ للتحليل وعلى موضوعيته ولذلك يمكن الوثوق به والأخذ بنتائجه.

**12-الأساليب الاحصائية:**

للإجابـة عـن الأسـئلة اسـتخدم الباحـث التكـرارات والنسـب المئويـة لنتـائج عمليـات تحليـل محتـوى منهـاج الرياضـيات المكـون مـن كتـابي الجبـر والهندسـة للصـف التاسع الأساسي.

كمـا تـم حسـاب طـول الفئـة لمسـتوى تمثيـل نسـب مهـارات الفهـم القرائـي وذلـك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ 3

( 28.50-0.11) ÷ 3 = 9.46

حيث تم أخذ أعلى وأدنى نسبة مئوية لمهارات المستويات الثلاثة ككل.

ويمكـن توضـيح مقيـاس الحكـم علـى مسـتوى تمثيـل المهـارات فـي المنهـاج مـن خـلال الجدول الآتي:

| النسبة المئوية | تقدير مستوى تمثيل المهارات |
|---|---|
| من 0.11% حتى 9.57% | مستوى متدن |
| من 9.58% حتى 19.04% | مستوى متوسط |
| من 19.05% حتى 28.5% | مستوى مرتفع |

كمـا تـم حسـاب طـول الفئـة لمسـتوى تمثيـل الفهـم القرائـي بأنواعـه الثلاثـة وذلـك باستخدام نفس المعادلة السابقة:

مدى الفئة = ( 38.56 – 30.33) ÷ 3 = 2.74

حيث تم أخذ أعلى وأدنى نسبة مئوية للمستويات الثلاثة.

ويمكن توضيح مقياس الحكم على مستوى تمثيل الفهم القرائي بأنواعه الثلاثة في محتوى منهاج الرياضيات من خلال الجدول الآتي:

| النسبة المئوية | تقدير مستوى تمثيل أنواع الفهم القرائي |
|---|---|
| من 30.33% إلى 33.07% | متدن |
| من 33.08% إلى35.82 % | متوسط |
| من 35.83% إلى 38.56% | مرتفع |

**13-نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**13-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** و ينص على: ما مهارات الفهم القرائي في الرياضيات اللازم تضمينها في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات الفهم القرائي في الرياضيات وضبطها، على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في أدوات الدراسة، حيث تكونت في صورتها النهائية من (31) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مستويات رئيسة هي:

1- مستوى الفهم الحرفي يحتوي على (10) مهارات فرعية.

2- مستوى الفهم التفسيري يحتوي على (11) مهارات فرعية.

3- مستوى الفهم التطبيقي يحتوي على (10) مهارة فرعية. ملحق (1)

**13-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** و ينص على: ما درجة توافر مهارات الفهم القرائي للرياضيات في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بتحليل جميع الأنشطة والتدريبات والمسائل لمنهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، والإجابة على التساؤلات الفرعية الآتية:

**1- ما درجة توافر مهارات الفهم الحرفي في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟**

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية ومستوى التمثيل لكل مهارات الفهم الحرفي والجدول رقم (1) يوضح نتائج هذا التحليل.

**جدول رقم (1) نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستوى الفهم الحرفي.**

| م | المهارة الفرعية | كتاب الجبر | | | كتاب الهندسة | | | منهاج الرياضيات | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | الترتيب | ك | % | الترتيب | ك | % | الترتيب | المستوى |
| 1 | يتعرف على المفاهيم الرياضياتية الواردة في النص | 71 | 22.04 | 1 | 88 | 23.83 | 2 | 159 | 23.01 | 2 | مرتفع |
| 2 | يقرأ العبارات الرمزية الرياضياتية بشكل صحيح. | 65 | 20.18 | 2 | 51 | 13.82 | 3 | 116 | 16.78 | 3 | متوسط |
| 3 | يوضح معنى الرموز الرياضياتية المتشابهة. | 5 | 1.55 | 8 | 2 | 0.54 | 9 | 7 | 1.01 | 9 | متدن |
| 4 | يحول العبارات الرياضياتية اللفظية إلى رمزية. | 45 | 13.97 | 4 | 25 | 6.77 | 5 | 70 | 10.13 | 4 | متوسط |
| 5 | يحول العبارات الرياضياتية الرمزية إلى لفظية. | 12 | 3.72 | 7 | 13 | 3.52 | 6 | 25 | 3.61 | 7 | متدن |
| 6 | يستنبط المعطيات الواردة في مسألة رياضياتية. | 22 | 6.83 | 5 | 43 | 11.65 | 4 | 65 | 9.40 | 5 | متدن |
| 7 | يستنبط المعطيات الضمنية في رسم بياني مقروء | 59 | 18.32 | 3 | 138 | 37.39 | 1 | 197 | 28.50 | 1 | مرتفع |
| 8 | يستنبط المعطيات الضمنية في جدول رياضياتي مقروء. | 22 | 6.83 | 5 | 5 | 1.35 | 7 | 27 | 3.90 | 6 | متدن |
| 9 | يقرأ مساعدات (تلميحات) لحل المسائل الصعبة | 20 | 6.21 | 6 | 4 | 1.08 | 8 | 24 | 3.47 | 8 | متدن |
| 10 | يقرأ ملخص في نهاية كل وحدة | 1 | 0.31 | 9 | 0 | 0 | 10 | 1 | 0.14 | 10 | متدن |
| المجموع322 | | | | | 369 | | | 691 | | | |

بلغت مهارات الفهم الحرفي القرائي للرياضيات (10) مهارات تباينت نسبة تكراراتها في فقرات منهاج الرياضيات، فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرارات هذه المهارات بين (0.14% - 28.50%).

حظيت المهارة (7) بنسبة تمثيل مرتفعة من فقرات المنهاج بلغت (28.50%)، تلاها المهارة(1) بنسبة تمثيل أقل لكنها مرتفعة أيضاً بلغت (23.01%) في حين جاءت المهارتان ( 2,4) بنسب تمثيل متوسطة بلغتا (10.13%و 16.78%) على الترتيب، ثم تلاها المهارات ( 3,5,6,8,9 ) بنسب تمثيل متدنية تراوحت بين (9.40% و 1.01%) ولم تحظ المهارة (10) إلا بمثال واحد فقط في كتاب الهندسة.

تشير النتائج في الجدول (2) إلى تفاوت ملحوظ في تناول مهارات الفهم الحرفي في محتوى منهاج الرياضيات بكتابيه الجبر والهندسة، كما تبرز اهتمام المؤلفين بمهارات محددة مثل: استنباط المعطيات الضمنية في رسم بياني مقروء" و "يتعرف على المفاهيم الرياضياتية الواردة في النص" وقلة اهتمامهم بمهارات مهمة يفترض تضمينها في المنهاج مثل: "يقرأ مساعدات (تلميحات) لحل المسائل الصعبة" و" يحول العبارات الرياضياتية الرمزية إلى لفظية" و"يوضح معنى الرموز الرياضياتية المتشابهة". كما تظهر الغياب شبه التام لمهارة " يقرأ ملخص في نهاية كل وحدة" وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الأسود (2018) التي أشارت إلى أن مهارات المستوى الحرفي في كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي كانت متدنية. ويرى الباحث أن هذه النتائج ربما تعود إلى عدم تقدير الوزن الحقيقي للمهارات من قبل المؤلفين وأن فقرات المنهاج بنيت غالباً على خبراتهم الشخصية لا على أساس أهمية هذه المهارات بدليل أن هناك مهارات شبه أغفلت على الرغم من ورودها في وثيقة المعايير الوطنية السورية لعام 2016.

**2- ما درجة توافر مهارات الفهم التفسيري في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟**

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية ومستوى التمثيل لكل مهارات الفهم التفسيري والجدول رقم (2) يوضح نتائج هذا التحليل.

**جدول رقم (2) نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستوى الفهم التفسيري.**

| م | المهارة الفرعية | كتاب الجبر | | | كتاب الهندسة | | | منهاج الرياضيات | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | الترتيب | ك | % | الترتيب | ك | % | الترتيب | المستوى |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يستدل على الأفكار الجديدة من الربط بين المعلومات السابقة والحالية | 67 | 22.94 | 2 | 92 | 24.08 | 3 | 159 | 23.59 | 2 | مرتفع |
| 2 | يفرق بين الأشكال المرسومة المتشابهة التي لها نمط معين. | 4 | 1.36 | 9 | 7 | 1.83 | 7 | 11 | 1.63 | 9 | متدن |
| 3 | يوجد العلاقات الرياضياتية الموجودة في النص الرياضياتي. | 85 | 29.10 | 1 | 98 | 25.65 | 2 | 183 | 27.15 | 1 | مرتفع |
| 4 | يستنتج العلاقات الرياضياتية الموجودة في الرسوم البيانية. | 37 | 12.67 | 3 | 115 | 30.10 | 1 | 152 | 22.55 | 3 | مرتفع |
| 5 | يفسر مفهوم رياضياتي بمخطط توضيحي. | 14 | 4.79 | 7 | 4 | 1.04 | 9 | 18 | 2.67 | 8 | متدن |
| 6 | يوضح مسمّيات بعض المصطلحات والمفاهيم الرياضياتية الواردة في النص | 3 | 1.02 | 10 | 3 | 0.78 | 10 | 6 | 0.89 | 10 | متدن |
| 7 | يفسر معنى عبارات رياضياتية معينة. (مثل: نرد مثالي – اختيار عشوائي) | 24 | 8.21 | 5 | 22 | 5.75 | 4 | 46 | 6.82 | 4 | متدن |
| 8 | يحدد الفوائد الرياضياتية من المفاهيم والمبرهنات الرياضياتية واستعمالاتها. | 13 | 4.45 | 8 | 16 | 4.18 | 5 | 29 | 4.30 | 6 | متدن |
| 9 | يفسر معطيات بعض المسائل الرياضياتية المقروءة برسم توضيحي | 21 | 7.19 | 6 | 5 | 1.30 | 8 | 26 | 3.85 | 7 | متدن |
| 10 | يحدد العلاقة التكافؤية بين الرسم البياني والنص الرياضياتي المعطى. | 25 | 8.56 | 4 | 15 | 3.92 | 6 | 40 | 5.93 | 5 | متدن |
| 11 | يحلل الشكل الهندسي لعدة أشكال هندسية مقروءة | 0 | 0 | 11 | 5 | 1.30 | 8 | 5 | 0.74 | 11 | متدن |
| | المجموع | 292 | | | 382 | | | 674 | | | |

بلغت مهارات المستوى التفسيري من الفهم القرائي الرياضياتي (11) مهارة تباينت نسبة تكراراتها في فقرات محتوى منهاج الرياضيات التي بلغت (674) مهارة، فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرارات المهارات (27.15%- 0.74%)

حظيت جميع المهارات التي تحمل الأرقام ( 2,5,6,7,8,9,10,11) على نسب تمثيل متدنية، تراوحت بين (6.82% -0.74%).

تشير النتائج في الجدول (3) إلى مراعاة جميع مهارات الفهم التفسيري بخمس فقرات من سؤال أو تمرين أو مسألة على الأقل، ولكن ثمة تباين كبير بين كل مهارة وأخرى. وهذا يعني أن مراعاة فقرات المنهاج لمهارات الفهم التفسيري لم يكن متوازناً، وكان يمكن معها توزيع المهارات على الفقرات بشكل متوازن وربما يعود هذا إلى الاضطراب الذي حصل في توزيع مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، و غياب التوزيع الدقيق لها، والمستند إلى معايير علمية واضحة، تعطي كل مهارة وزنها النسبي الحقيقي.

لقد انصب تركيز مؤلفي الكتاب على بعض المهارات الأولية، مثل: " يوجد العلاقات الرياضياتية الموجودة في النص الرياضياتي" و " يستدل على الأفكار الجديدة من الربط بين المعلومات السابقة والحالية"و" يستنتج العلاقات

الرياضياتية الموجودة في الرسوم البيانية"، ولم تعط بعض المهارات نصيباً كافياً من الاهتمام، كمهارة " توضيح مسمّيات بعض المصطلحات والمفاهيم الرياضياتية الواردة في النص" و"التفريق بين الأشكال المرسومة المتشابهة التي لها نمط معين"و مهارة " تحليل الشكل الهندسي لعدة أشكال هندسية مقروءة" والتي أكد على أهميتها فان هايل (Van Hiele) والتي كان تعد من إحدى مستوياته الهرمية الخمسة لمراحل التفكير الهندسي لدى التلاميذ. (الونوس، 2019، 30)

وتتفق النتائج السابقة مع نتيجة "Irvin" (1993) حيث أظهرت تدني مستوى تمثيل مهارات المستوى التفسيري في محتوى منهاج الرياضيات، كما تختلف النتائج السابقة لهذه الدراسة مع دراسة الشقرا (2006)، فقد أشارتا إلى انعدام مستوى تمثيل مهارات الفهم التفسيري في محتوى كتاب الرياضيات.

**3- ما درجة توافر مهارات الفهم التطبيقي في محتوى منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟**

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية ومستوى تمثيل لكل مهارات الفهم التطبيقي والجدول رقم (3) يوضح نتائج هذا التحليل.

**جدول رقم (3) نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستوى الفهم التطبيقي.**

| م | المهارة الفرعية | كتاب الجبر | | | كتاب الهندسة | | | منهاج الرياضيات | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | الترتيب | ك | % | الترتيب | ك | % | الترتيب | المستوى |
| 1 | يستخلص تعميم من حالة خاصة بإضافة شروط جديدة لها. | 0 | 0 | 10 | 1 | 0.23 | 9 | 1 | 0.11 | 10 | متدن |
| 2 | يعطي عبارة رمزية مكافئة لعبارة رمزية معطاة | 100 | 23.41 | 2 | 98 | 22.79 | 1 | 198 | 23.10 | 1 | مرتفع |
| 3 | يحدد القواعد الرياضياتية المناسبة لحل المشكلة الرياضياتية. | 89 | 20.84 | 3 | 84 | 19.53 | 3 | 173 | 20.18 | 3 | مرتفع |
| 4 | يجيد استخدام القانون الرياضياتي بأكثر من موقف رياضياتي مختلف في نفس المسألة الرياضياتية | 33 | 7.72 | 5 | 29 | 6.74 | 6 | 62 | 7.23 | 5 | متدن |
| 5 | يقوّم صحة العبارات الرياضياتية المقروءة. | 103 | 24.12 | 1 | 87 | 20.23 | 2 | 190 | 22.17 | 2 | مرتفع |
| 6 | يقوّم صحة المعلومات المستنتجة من الرسوم البيانية | 21 | 4.91 | 6 | 38 | 8.83 | 5 | 59 | 6.88 | 6 | متدن |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المقروءة. | | | | | | | | | |
| 7 | يتنبأ بحلول بعض المشكلات الرياضياتية المقروءة. | 7 | 1.63 | 7 | 3 | 0.69 | 8 | 10 | 1.16 | 8 | متدن |
| 8 | يحل المشكلة الرياضياتية المقروءة بأكثر من طريقة. | 3 | 0.70 | 9 | 8 | 1.86 | 7 | 11 | 1.28 | 7 | متدن |
| 9 | يستنتج تعميم من نص رياضياتي مقروء. | 5 | 1.17 | 8 | 8 | 0.69 | 8 | 8 | 0.93 | 9 | متدن |
| 10 | يقدم خوارزمية حل للمشكلة الرياضياتية | 66 | 15.45 | 4 | 79 | 18.37 | 4 | 145 | 16.91 | 4 | متوسط |
| المجموع | | 427 | | | 430 | | | 857 | | | |

يتضح من الجدول (3) النتائج الأتية:

بلغت مهارات الفهم التطبيقي الرياضياتي (10) مهارات، تباينت نسبة تكراراتها في فقرات المنهاج، فقد تراوحت النسبة المئوية لتكرارات الفهم التطبيقي الرياضياتي بين (23.10% -0.11%).

حظيت المهارة (1) على نسبة تمثيل متوسطة، بلغت (0.11%). ثم جاءت المهارات(1,4,6,8,9) بنسب تمثيل متدنية تراوحت بين (7.23% -0.11%).

كما تظهر النتائج في الجدول (3) بجلاء التباين الكبير في درجة اهتمام مؤلفي المنهاج بمهارات الفهم التطبيقي الرياضياتي، على الرغم من مراعاة جميع المهارات بسؤال أو تمرين أو مسألة على الأقل، ونظراً لأهمية هذا المستوى فقد كان عدد تكراراتها الأكثر بين المستويات وهو (857) تكرار.

لقد أدى التباين في مراعاة مهارات الفهم التطبيقي الرياضياتي في محتوى منهاج الرياضيات إلى التركيز على مهارات بعينها أكثر من غيرها بكثير، كالمهارات التي تناولت " يعطي عبارة رمزية مكافئة لعبارة رمزية معطاة " و "يقوّم صحة العبارات الرياضياتية المقروءة." و" يحدد القواعد الرياضياتية المناسبة لحل المشكلة الرياضياتية"، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات إلا أن هناك مهارات أكثر أهمية ومناسبة للصف التاسع الأساسي لم تنل قدراً كافياً في محتوى منهاج الرياضيات، نحو" يستنتج تعميم من نص رياضياتي مقروء" و الغياب شبه التام لمهارة "يستخلص تعميم من حالة خاصة بإضافة شروط جديدة لها" مع العلم أن هذه المهارة هامة في تعليم التلاميذ مدى أهمية الشروط الخاصة بالتعميمات،

وتأكيد الإطار العام للمناهج التربوي السوري على أهمية مهارات التحليل والاستنتاج والاستخلاص التي تعد من مهارات التفكير العليا ومناسبتها للصف التاسع الأساسي.( المركز الوطني لتطوير المناهج، 2019، 22)

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن فقرات محتوى المنهاج التي تناولت مهارات الفهم التطبيقي لم تصمم على نحو جيد، بحيث تشمل المهارات المطلوبة لتلميذ الصف التاسع الأساسي، فكان هناك بعض الثغرات في بنائها، تجلى في غياب التركيز على مهارات مهمة، تعود إلى عدم تقدير الوزن الحقيقي للمهارات من قبل المؤلفين، وأن الأسئلة بنيت غالباً على خبراتهم الشخصية لا على أساس أهمية المهارة بدليل أن هناك مهارات أغفلت بشكل شبه تام على الرغم من ورودها في الإطار العام للمنهاج الصادر عن المركز الوطني لتطوير المنهاج لعام 2019.

إن نتائج هذه الدراسة توصلت إلى أن مستوى تمثيل الفهم التطبيقي في محتوى المنهاج كان مرتفع وتختلف مع نتائج دراسة السر(2015) التي أشارت إلى أن مستوى تمثيل مهارات الفهم التطبيقي في المحتوى كان متوسطاً.

يمكن توضيح نتائج التحليل لجميع المهارات الرئيسة بالجدول الآتي:

**جدول رقم (4) نتائج تحليل محتوى منهاج الرياضيات وفق مستويات الفهم القرائي الرياضياتي الرئيسة**

| م | المستويات الرئيسة | ك | النسب المئوية | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الفهم الحرفي | 691 | %31.09 | 2 | متدن |
| 2 | الفهم التفسيري | 674 | %30.33 | 3 | متدن |
| 3 | الفهم التطبيقي | 857 | %38.56 | 1 | مرتفع |
| المجموع | | 2222 | %100 | - | |

أظهرت النتائج السابقة مراعاة المركز الوطني لتطوير المناهج لمهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة، على الرغم من تدني مستويي الفهم التفسيري والحرفي بنسب (30.33% – 31.09%) على الترتيب مقارنة مع الفهم التطبيقي الذي كان مستواه مرتفع بنسبة (38.56%)، وقد يعود ذلك إلى أن مؤلفي المنهاج قد

راعوا العمليات العقلية العليا التي تحاكي مستوى الفهم التطبيقي أكثر من مستوى الفهم التفسيري والحرفي على الرغم من مناسبة موضوعات المنهاج لمستويات الفهم الحرفي والتفسيري. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حاكمة (2017) من توافر المهارات العقلية العليا للفهم القرائي في كتاب الصف الثامن الأساسية، كما تتفق مع دراسة خليل (2018) في توافر مهارات بعض مهارات الفهم القرائي بشكل جيد، ومع دراسة أبو عميرة (2000) التي أكدت على ضعف مهارات الفهم القرائي في كتابي الصف الرابع والخامس الأساسي، وتختلف مع دراسة أبو الروس (2018) التي تبين نتائجها عند تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي لعام 2018 ضعفاً في مهارات الفهم القرائي الرياضياتي، حيث تبين أن نسبة مؤشرات فئة الفهم القرائي الرياضياتي التي ينميها محتوى المنهاج هي 11.54%.

وفي النهاية يمكن الحكم على أن الدراسة الحالية جاءت بمستوى تمثيل متوسط لمهارات الفهم القرائي الرياضياتي بنسبة 33.32%.

**14- بعض المقترحات لمعالجة المهارات المتدنية:** وضع الباحث بعض الأنشطة الداعمة لتنمية بعض المهارات المتدنية بمستوياتها الثلاثة، وهي:

**النشاط الأول:** لدينا العبارة الرياضياتية الآتية: $f(x) = 3x^2 - 5x + 4$ والمطلوب:

1-ماذا نسمي f و x و $f(x)$ والعبارة الرياضياتية التي بالطرف الأيمن.

2-ماذا نسمي مجموعة القيم التي تسمح للمتحول x أن يأخذها ومجموعة القيم التي تسمح للمتحول $f(x)$ أن يأخذها.

3- هل هناك فرق بين أسلاف العدد 4، وقيم العدد التي صورتها العدد 4 وبين حلول المعادلة $f(x)$=4. وقم بإيجاد إحداها أو كلها إذا كان هناك اختلاف بينهم.

**النشاط الثاني:** لدينا مقطع أسطوانة بمستوي في الحالتين الآتيتين:

الأولى: المستوى يوازي محور الأسطوانة.

الثانية: المستوى يعامد محور الأسطوانة.

قم بتحليل الأشكال الناتجة وذلك عن طريق:

– تحديد طبيعة الأشكال الناتجة من عملية القطع ورسم هذه الأشكال بأبعادها المناسبة.

– تحديد طبيعة المقطع ورسم هذا المقطع.

**النشاط الثالث:** قم بعمل ملخص للمجموعات العددية وحدد عليها الأعداد العادية والغير العادية والعشرية وغير العشرية والصحيحة والطبيعية، مع توضيح كل حالة بذكر مثال عليها.

**النشاط الرابع:** وضح معنى العبارات الرياضياتية الأتية بمثال أو رسم أو تعبير كتابي واضح:

| العبارة | المعنى |
|---|---|
| وتر الدائرة وقطر الدائرة | |
| الفرق بين الحدث A والحدث $A'$ | |
| الفرق بين الرمز $\cup$ و $U$ | |
| المثلث ABC مكبر عن المثلث DEF | |
| الزاوية الخارجية تساوي الزاوية الداخلية المقابلة لمجاورتها. | |
| المتراجحتان المتكافئتان | |
| المعادلتان المتكافئتان | |
| الفرق بين المعادلة والمطابقة | |
| عدد a موجب تماماً وعدد a موجب | |

## 15–مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة نقترح ما يأتي:

1– الاهتمام من قبل مؤلفي المناهج بمهارات الفهم القرائي الرياضياتي وخاصة التي يظهر فيها ضعف واضح.

2– إعداد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات لتوعيتهم بمهارات الفهم القرائي في الرياضيات، وعقد دورات تدريبية في توظيف مهارات الفهم القرائي الرياضياتي في حصص الرياضيات، بما يخدم تحقيق المعايير الوطنية للتعليم في سورية.

3- مراجعة في المناهج الحديثة في مرحلة التعليم الأساسي، بحيث يتم إدخال مفهوم الفهم القرائي بشكل صريح ومتكامل مع موضوعات الرياضيات وتوضيح مهاراته وأساليب تنميتها لدى التلاميذ.

4- إجراء دراسات أخرى تقوم على تحديد مهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة والمناسبة لطلاب الصفوف الأخرى وفي المراحل التعليمية المختلفة.

5- إجراء دراسة تقويمية لمحتوى كتب الرياضيات في جميع المراحل التعليمية لتعرّف كيفية تناولها للفهم القرائي الرياضياتي وتنمية مهاراته المختلفة لدى الطلاب.

6- القيام بدراسة تتناول تصور مقترح لتطوير منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي في ضوء مهارات الفهم القرائي الرياضياتي اللازمة لتلاميذ هذا الصف.

**15-المراجع:**

1- الأحمد، رنا. (2014). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **مجلة جامعة البعث**. حمص. المجلد(36)، العدد(2)، 237-258

2- الأسود، عبد الغفور. (2018): مستوى تمثيل مهارات التواصل الرياضي في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية (دراسة تحليلية). **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. عمان. المجلد(7)، العدد(7)، 46- 63

3- أبو الروس، محمد عبد المحسن. (2018). تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM)، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

4- أبو زينة، فريد كامل ; و عبابنة، عبد الله يوسف(2007). **مناهج تدريس الرياضيات- للصفوف الأولى**- ط1. عمان: جدار المسيرة.

5- أبو شامة، محمد رشدي. (2011). أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص

الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة. المجلد(77)، 74-141.

6- أبو عميرة، محبات. (2000). **تحسين قراءة الرياضيات، بحث في الرياضيات التربوية (دراسات وبحوث)**، الطبعة الثانية، القاهرة مكتبة الدار العربية للكتاب.

7- أبو مرق، جمال. (2005). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل. مجلة جامعة الخليل للبحوث. المجلد(3)، العدد(1)، 209-236

8- أمبو سعيدي، عبد الله، والعريمي، باسمة (2004). مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية**. المجلد(73)، 152- 176

9-البصيص، حاتم. (2011). **تنمية مهارات القراءة والكتابة "إستراتيجيات متعددة في التدريس والتقويم"**، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.

10- حبيب الله، محمد (1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار عمان للنشر.

11- حسن عابد أحمد يحيى، سعيد جابر المنوفي. (2002). **المدخل إلى التدريس الفعال**. الرياض: الدار الصوتية للنشر والتوزيع.

12- حسين، هشام بركات بشر. (2011). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، السعودية.

13- حاكمة، نورا. (2017). تحليل محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات التواصل الرياضي. **مجلة جامعة البعث**. حمص، العدد (12)، المجلد(39)، 115-145.

14- خليفة، أحمد خليفة. (2006). فاعلية برنامج لتنمية مهارات قراءة الرياضيات وأثره في كل من التحصيل و التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.

15- خليل، محمد. (2018). تحليل محتوى منهاج الرياضيات لتلاميذ الصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات قراءة الرياضيات. **مجلة جامعة البعث**، المجلد(40).

16- الخطيب، محمد و العتوم، عدنان. (2008). أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة البحرين، المجلد (9) ،العدد (4).

17-الرفاعي، أحمد محمد رجائي. (2010). فعالية إستراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية فهم الهندسة قرائياً ومهارات البرهان الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

18-الريحاوي، قمر. (2011). تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

19- زيتون، كمال. (2004). **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة، عالم الكتب.

20- سامي عياد حنا، وحسين الناصر. (1993). **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟**، دار الحكمة للنشر، البحرين.

21-سمية، الفلوسي. (2015). الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية – دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذي الصعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغير الجنس، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لحضر، الجزائر.

22-السر، خالد خميس. (2015). درجة توافر أنماط التواصل الرياضي المتضمنة في كتب الرياضيات الصفوف السابع والثامن والتاسع في دولة فلسطين، **مجلة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)**، المجلد (19)، العدد (2).

سيد علي، سالم أحمد. (2004). **التقويم في المنظومة التربوية**. الرياض: مكتبة الرشد.

23- الشقرا، مها محمد. (2006). تقويم منهاج الرياضيات الحالي من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات التواصل الرياضي الكتابي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

24- طافش، إيمان أسعد عيسى. (2011). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي مهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

25- طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

26- طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد. (2006).**تعليم القراءة والأدب**، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر.

27- طعيمة، رشدي. (1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها**، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع التوزيع، الطبعة الأولى.

28- علي أحمد سيد، أحمد محمد سالم(2004): **التقويم في المنظومة التربوية**، الرياض، مكتبة أبو الرشد.

29- عفانة والحمش. (2011). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، بحث مقدم إلى **مؤتمر التواصل والحوار التربوي**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

30- العمري، ناعم بن محمد. (1996). العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة الصحيحة وحل المسائل اللفظية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، المملكة العربية السعودية .

31- عمر، سوزان والعتيبي، ريم. (2014). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**. المجلد (10). العدد (2).

32- القحطاني، مبارك بن فهد. (1995). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الخرج، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، المملكة العربية السعودية

33- محسن علي عطية (2008). **الجودة الشاملة والمنهج**، عمان- الأردن، دار المناهج

34- المركز الوطني لتطوير المناهج. (2016). **مناهج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي**، وزارة التربية السورية.

35- المركز الوطني لتطوير المناهج. (2019). **الإطار العام للمناهج التربوي الوطني في الجمهورية العربية السورية**، وزارة التربية السورية.

36- مقدادي، محمد فخري(1997): المقروئية(ماهيتها وطرق قياسها)، **مجلة التربية**، الكويت، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (121).

37- المفتي، محمد. (1986). **سلوك التدريس**، ط2، معالم تربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج.

38- النصار، صالح بن عبد العزيز(2003). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على قراءة المسائل اللفظية وفهمها في مادة الرياضيات. **مجلة جامعة الملك سعود:** العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، المجلد (2)، العدد (15).

39- الونـوس، رويـدا. (2019). الرياضـيات( مفـاهيم هندسـية) وطرائـق تدريسـها، حمص، منشورات جامعة البعث.

40-Akasli, sait; sahin, Mohammad; Yaykiran. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. **Journal of Education and Practice,** 7(16), 108–121.
41-Boden, fayrhwn. (2018). Individual Variation in children's reading comprehension across digital text types. **Journal of Research in Reading**, 41(1), 106-122.

42- Dail, M. & Bains, L.(1998): The language of words and numbers. Language study in middle school, high school, and beyond. Newark: International Reading Associat ion

43-Fotini, B ( 2001 ): What kind of multiple intelligence in formed instruction and assessment can be developed that will help adult learners deal with math anxiety so they reach their stated goals , Boston national center for learning.

44- Irvin, B. B. (1993). Content Analysis of Writing Assignments contained in The Basal Mathematics Textbooks Series Adopted by The State of Texas. University of North Texas. DAI, 54, 1656.

45-Galloway, A. (2003**).** Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction. Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure, 5, 15-81.

46-Kuehl, Barbara B. (2001). **Improving Reading Comprehension of Mathematical Texts**, Dissertation Abstracts International (D.A.I), Volume 54-04A.
47-Kuruyer, Hayriye and others. (2015). Evaluation of Students Mathematical Problem Solving Skills in Relation to Their Reading Levels. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 8(1), 113-132.
48 - Palincsar, A., & S, Herrenkohl, L. (2002). Designing Collaborative Learning Contexts. **Theory into Practice**, 41, 26-32.

49-Roti, Joan, Trahey, Carol; Zerafa, Susan. (2002). Improving Students Achievement in Solving Mathematical Word Problems Geographic Source: U.S. 1llionis, **Journal Announcement RIEMAR**, ED.445923,SE.064140
50-Sabahat Anjum. (2015). Gender Difference in Mathematics Achievement and its Relation with Reading Comprehension of Children at Upper Primary Stage**. Journal of Education and Practice**, 6(16), 71-75

**ملحق رقم (1)**

| مستوى الفهم | م | المهارات الفرعية |
|---|---|---|
| مستوى الفهم الحرفي | 1 | يتعرف على المفاهيم الرياضياتية الواردة في النص |
| | 2 | يقرأ العبارات الرمزية الرياضياتية بشكل صحيح. |
| | 3 | يوضح معنى الرموز الرياضياتية المتشابهة. |
| | 4 | يحول العبارات الرياضياتية اللفظية إلى رمزية. |
| | 5 | يحول العبارات الرياضياتية الرمزية إلى لفظية. |
| | 6 | يستنبط المعطيات الواردة في مسألة رياضياتية. |
| | 7 | يستنبط المعطيات الضمنية في رسم بياني مقروء |
| | 8 | يستنبط المعطيات الضمنية في جدول رياضياتي مقروء. |
| | 9 | يقرأ مساعدات (تلميحات) لحل المسائل الصعبة |
| | 10 | يقرأ ملخص في نهاية كل وحدة |
| مستوى الفهم التفسيري | 11 | يستدل على الأفكار الجديدة من الربط بين المعلومات السابقة والحالية |
| | 12 | يفرق بين الأشكال المرسومة المتشابهة التي لها نمط معين. |
| | 13 | يوجد العلاقات الرياضياتية الموجودة في النص الرياضياتي. |
| | 14 | يستنتج العلاقات الرياضياتية الموجودة في الرسوم البيانية. |
| | 15 | يفسر مفهوم رياضياتي بمخطط توضيحي. |
| | 16 | يوضح مسمّيات بعض المصطلحات والمفاهيم الرياضياتية الواردة في النص |
| | 17 | يفسر معنى عبارات رياضياتية معينة. (مثل: نرد مثالي – اختيار عشوائي) |
| | 18 | يحدد الفوائد الرياضياتية من المفاهيم والمبرهنات الرياضياتية واستعمالاتها. |
| | 19 | يفسر معطيات بعض المسائل الرياضياتية المقروءة برسم توضيحي |
| | 20 | يحدد العلاقة التكافؤية بين الرسم البياني والنص الرياضياتي المعطى. |
| | 21 | يحلل الشكل الهندسي لعدة أشكال هندسية مقروءة |
| مستوى الفهم التطبيقي | 22 | يستخلص تعميم من حالة خاصة بإضافة شروط جديدة لها. |
| | 23 | يعطي عبارة رمزية مكافئة لعبارة رمزية معطاة |
| | 24 | يحدد القواعد الرياضياتية المناسبة لحل المشكلة الرياضياتية. |

| | |
|---|---|
| 25 | يجيد استخدام القانون الرياضياتي بأكثر من موقف رياضياتي مختلف في نفس المسألة الرياضياتية |
| 26 | يقوّم صحة العبارات الرياضياتية المقروءة. |
| 26 | يقوّم صحة المعلومات المستنتجة من الرسوم البيانية المقروءة. |
| 27 | يتنبأ بحلول بعض المشكلات الرياضياتية المقروءة. |
| 28 | يحل المشكلة الرياضياتية المقروءة بأكثر من طريقة. |
| 29 | يستنتج تعميم من نص رياضياتي مقروء. |
| 30 | يقدم خوارزمية حل للمشكلة الرياضياتية |

# التلعثم وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية

إعداد الطالبة: لينا أحمد حمود كلية التربية – جامعة البعث

إشراف الدكتور: أحمد حاج موسى المشرف المشارك: د.أحمد سلوطة

**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين التلعثم والكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التلعيم الأساسي في مدينة السلمية، والتعرف على نسبة انتشار التلعثم لدى أفراد عينة الدراسة، وفيما إذا كان هناك فروقاً بين الذكور والإناث في شدة التلعثم والكفاءة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً (20) ذكور و (20) إناث من الطلاب المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية، استخدمت الباحثة مقياس شدة التلعثم ل رايلي تعريب نهلة الرفاعي، ومقياس الكفاءة الذاتية ل ربا البيطار، وذلك بعد استخراج الخصائص السيكومترية ليناسب عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - نسبة انتشار اضطراب التلعثم بين طلاب الحلقة الأولى في مدينة السلمية هي (0.7%).-كما أنه توجد علاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة. – كما ولا توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس شدة التلعثم والكفاءة الذاتية.

**الكلمات المفتاحية: التلعثم-الكفاءة الذاتية- الأطفال المتلعثمين**

**Abstract:**

The current study aimed to identify the relationship between stuttering and self-efficiency in a sample of stuttering children in the first episode of the basic softening phase in The City of Salamiyeh, to identify the prevalence of stuttering among the members of the study sample, and whether there are differences between males Females in the severity of stuttering and self-competence, the sample of the study consisted of (40) students (20) males and (20) female stuttering students in the first episode of basic education in the city of Salamiyeh, the researcher used a scale Riley's stuttering intensity localized Nahla al-Rifai, and the self-efficacy measure of the battery's riba, after extracting the sequometry properties to suit the study sample. The study found the following findings: - The prevalence of stuttering disorder among students in the first episode in The City of Salamiyeh is (0.7%). - There is also a relationship between stuttering disorder and self-efficiency in the study sample members. There are also no differences between males and females on the scale of bumble severity and self-efficiency.

**Keywords: Stuttering - Self-efficacy - Stuttering Children.**

**1-المقدمة:**

يستخدم الإنسان الكلام ، أو الحديث الشفهي الذي يعد وسيلته الرئيسية للتفاعل، والتواصل مع الآخرين والكلام ميزة خص بها الله بني البشر دون غيرهم من سائر المخلوقات، ويحتاج الكلام لإنتاجه مجموعة من العمليات المعقدة التي تعتمد على سلامة العديد من أعضاء الكلام العضوية عند الفرد، وكذا سلامته من المعيقات النفسية، والاجتماعية التي تؤثر على إنتاج الكلام، ووصوله بشكل سليم إلى المستمع لتتم عملية التواصل بواسطة الكلام.

ويعرف الكلام بأنه كل ما يصدر عن الفرد من أقوال سواء أفادت أم لم تفد، ولكن هذه الوسيلة التواصلية مع أهميتها وقوتها، وكونها من أعقد مظاهر السلوك لدى البشر، فقد تصيبها بعض الاضطرابات التي تؤثر على الكلام وتجعله عسيراً(أبو الفخر وآخرون، 2006، 297).

ويعاني نحو ما يقرب من ( 10% ) من أي مجتمّع من المجتمّعات من المشكلات في التّواصل تتمّثل في اضطرابات اللّغة والكلام ( كالتّلعثم )، فقد يواجه الفرد شكلاً أو آخر من هذه الاضطرابات وفقاً لأسبابها وشدتها ونوعيتها ( القطاونة، 2014، 238 ).

وتقسم عيوب الكلام إلى أربعة أقسام عيوب تعبيرية مثل الأفيزيا وهي احتباس الكلام وتتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، وعيوب؛ أي الحذف والإبدال والقلب والتّشويه، والاضطرابات الخاصّة بشدّة الصّوت ورنينه ونعومته، والقسم الرابع هو العيوب الإيقاعية للكلام أي اضطراب انسياب الكلام إمّا بسرعة شديدة تسمى هذراً ( أو: عيّاً )، أو بطء وتوقّف ومد تكرار المقاطع وهو ما يطلق عليه التّلعثمStuttering ( السّيد، 2008، 19 ).

والتّلعثم اضطراب عرف منذ القدم وفي كل بقاع العالم وجميع السلالات العرقية كمّا أنّه غير مميز لمهنة ما ولا يرتبط بدرجة الذكاء ( مخلوف، 2010، 2 ). ويظهر عند الجنسين ولكن بنسبة مختلفة بين الجنسين: 4ذكور مقابل 1 إناث ( Taylor, 1976,340 )، وقد يعود ذلك إلى أنّ الظروف التربوية والاجتماعية تتطلّب من الذكر الشجاعة والقوة والاختلاط ممّا يجعله أكثر عرضة للضغوط النّفسية المستمّرة ( التوني، 2010، 5 )، أو إلى فروق ذات منشأ تكويني متعلق بالمورثات الجنسية ( السّيد،2008، 21 ).

وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو اللغوي وأسرعها سواء من حيث نمو قدرة الطفل على الاستقبال أو الفهم والإدراك أو الإرسال، مما يعطي أهمية فائقة للنمو اللغوي، لقد حظي موضوع اضطرابات الكلام باهتمام الباحثين إدراكاً منهم بأهميته في حياة الأطفال (كسناوي،2009، 10-11). كما بينت دراسة هيلي(Healy, 2010) بأن الطفل الذي يعاني من اضطرابات في الكلام غالباً ما يواجه صعوبة في التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم مما قد يؤدي إلى تجنب المستمعين له أو تجاهله أو ابتعادهم عنه، وذلك لعدم صبرهم على التواصل معه أو لعدم مقدرتهم على فهمه وغالباً ما تكون استجاباتهم له غير مناسبة الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الارتباك لديه ، مما يترتب إخفاق الطفل أو فشله في التواصل مع الآخرين، وقد تتنامى لديه بعض المشكلات النفسية من خجل وانطواء وغيرها من المشكلات الأخرى.

ومن الطبيعي أن يؤدي الطفل الذي يتمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس وظائفه بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه، أما الطفل الذي ينظر إلى نفسه من منظور سلبي سوف تتسم شخصيته بعدم الكفاءة (الرعود وعواد،2008، 145). لذلك فإن اضطراب التلعثم وما يرتبط بها من مشكلات أكاديمية وانفعالية وسلوكية واجتماعية يمكن أن تؤدي إلى انخفاض الثقة بالنفس الأمر الذي يترتب عليه نقص الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات، حيث تلعب

الكفاءة الذاتية دوراً رئيساً في القدرة على المواجهة والمثابرة عند الشدائد، والذي يؤدي بدوره إلى مرونة في التفاعل مع المواقف لدى الأطفال (أبو زيد، 2018، 5).

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الحديثة نسبياً، فقد ظهر على يد باندورا (Bandura,1977) في نظريته المعرفية الاجتماعية التي قدمها تطويراً لنظريته عن التعلم الاجتماعي، بها(ورد في دبي، 2017، 5).

وتهدف الكفاءة الذاتية إلى تحقيق الكفاءة الشخصية على نطاق واسع وبصفة مستمرة للتعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المتنوعة، فتعمل معتقدات الكفاءة الذاتية على تنظيم الأداء البشري، من خلال العمليات المعرفية والوجدانية والتحفيزية والانتقائية عند مواجهة الأحداث السلبية، فالأطفال الذين يمتلكون معتقد الكفاءة الذاتية سوف يكونوا قادرين على بسط السيطرة على أفكارهم، ويكونوا أكثر مثابرة في جهودهم، وهم أكثر احتمالاً لرفض الأفكار السلبية حول ذواتهم أو قدراتهم أكثر من الأطفال الذين لا يمتلكون مشاعر الكفاءة الذاتية(أبو زيد، 2018، 6).

لذلك تعتبر الكفاءة الذاتية عاملاً مهماً لدى الأطفال الذين لديهم اضطرابات كلام (تلعثم)، فهي تمثل قوى كبيرة تساعد هؤلاء الأطفال في التغلب على الصراعات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية التي يمرون بها في حياتهم اليومية، وانطلاقاً مما تقدم جاءت الدراسة الحالية لمحاولة التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتلعثم لدى الأطفال المتلعثمين في مدارس الحلقة الأولى في مدينة السلمية.

**2-مشكلة البحث:**

يعد مجال اضطرابات الكلام من المجالات الحديثة ظهر بعد أن تنبه العاملين في علم النفس إلى خطورة الآثار التي تخلفها هذه الاضطرابات على الأطفال إذ تحد من اندماجهم في المجتمع المحيط بهم، ومن الملاحظ أنه في الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بمجال اضطرابات الكلام حيث أن نسبة غير ضئيلة من الأطفال يتم تحويلهم من قبل رياض الأطفال ومدارس مرحلة التعليم الأساسي إلى مراكز تأهيل اضطرابات الكلام واللغة للتعرف على ماهية مشكلتهم، بناءاً على ملاحظة معلمة أو معلم الصف (الأقرع،2016، 11).

إن الطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه، وعما يدور بين الآخرين، أو التواصل معهم بسبب تلعثمه في الكلام، قد يؤدي به ذلك إلى الوقوع في العديد من المشكلات التي من بينها تجنب المستمعين له، أو تجاهله، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه، وعدم مقدرتهم على فهمه، ومن ثم استجابتهم له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه، مما يترتب عليه إخفاق الطفل أو فشله في التواصل مع الآخرين، وممارسة حياته بشكل طبيعي(عبد الحميد،2008، 8). وقدرة الطفل على الكلام تنعكس على قوة شخصيته وثقته بذاته حيث إن الكلام أداة مهمة من أدوات التواصل والتفاعل الاجتماعي وفي بناء شخصية الطفل(الزريقات،2005، 180).

كما واتفقت العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال على أن هناك مجموعة من الآثار النفسية التي ترتبط بالأطفال الذين يعانون من اضطراب تلعثم ونطق من بينها الافتقار للأمن، والإشباع العاطفي، الخجل، سوء التوافق، تقدير للذات و ثقة بالنفس أقل، معاناة من حساسية مفرطة، معاناة من ضغوط انفعالية، كدراسة أحمد(1988)، ودراسة جينسبرج (Ginsberg,2000).

حيث إن الطفل الذي يعاني من التلعثم في الكلام يكون ذلك عائقاً لقيامه بكثير من المهام في حياته اليومية تعيق تواصله مع الآخرين (القطاونة، 2014، 238 ). ولأن الاهتمام الكبير أصبح مرتكزاً على الصحة النفسية للطفل باعتبارها أحد العناصر الأساسية والمهمة في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظومة التربوية الحديثة ومن بينها تكوين شخصية متكاملة الجوانب للطفل والاهتمام أكثر بقدرات الطفل وكفاءته الذاتية(دبي، 2017، 5). حيث حظي مفهوم الكفاءة الذاتية باهتمام الباحثين وقد أجريت عدد من الدراسات للكشف عن علاقة هذا المفهوم بالعديد من المتغيرات النفسية ولقد طبق في بيئات مختلفة ومراحل عمرية ودراسية مختلفة. ومن بين هذه الدراسات دراسة ميلتون وآخرون( Multon,et al ,1991) فلقد تناولت العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة من الأطفال في المرحلة المتوسطة، حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي (ورد في دبي، 2017، 14).

برزت الكفاءة الذاتية في الأبحاث الحديثة باعتبارها مؤثراً محتملاً للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات كلام ولغة، حيث بينت دراسة(Vanleer, et al ,2008) بأن الكفاءة الذاتية تكون أقل بشكل ملحوظ للبالغين الذين يتلعثمون مقارنة مع أولئك الذين لم يتلعثموا، كما تم إدخال الكفاءة كمتغير محتمل يؤثر على الالتزام بالعلاج للأفراد الذين يعانون من اضطرابات الصوت، حيث يعتقد بأن نجاح العلاج الصوتي للمتعالج يعتمد على استعداده لتغيير سلوكياته، ويفترض (لير) وزملاؤه أن الشخص يجب أن يتمتع بمستوى معين من الكفاءة الذاتية وإجراء تغييرات في سلوكه، وقد يكون أحد أسباب ضعف الالتزام بالعلاج مرتبطة بانخفاض الكفاءة الذاتية لتغيير السلوك .(Runne,2012,15)

ومن خلال عرض الدراسات التي تناولت اضطرابات التلعثم، لاحظت الباحثة بأن أغلب الدراسات ركزت على علاج الاضطرابات الصوتية والكلامية من ناحية تصحيح الكلام وأغفلت آثار هذه الاضطرابات على الأطفال من النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت تأثير اضطرابات التلعثم على الكفاءة الذاتية عند الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات، ومن خلال تعامل الباحثة مع الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات لاحظت وجود مخاوف مستمرة من التحدث بحرية خوفاً من السخرية والاستهزاء بالإضافة إلى قلة الثقة بالنفس عند بعض الحالات، كما لاحظت الباحثة على الأطفال الذين يعانون من اضطراب الكلام بأن لديهم انخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية خاصة فيما يتعلق بالدافعية المنخفضة في المواقف المختلفة، ومستوى منخفض من الجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي بحثت في اضطراب التلعثم، بالإضافة إلى خبرة الباحثة وملاحظاتها للأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطق والآثار النفسية المترتبة على هذه الاضطرابات، هناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد دور الكفاءة الذاتية في التواصل للأشخاص الذين يعانون من اضطراب التعلثم، ولما كان هناك قلة في الدراسات العربية التي تتناول العلاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية، وغياب هذه الدراسات في البيئة المحلية لذلك ستحاول الباحثة في البحث الحالي التحقق من العلاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث من خلال محاولتها الإجابة عن السؤالين التاليين:

-ما نسبة انتشار اضطراب التلعثم عند الأطفال في مدارس الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية؟

-ما العلاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في مدارس الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية؟

**3-أهمية البحث:**

1- أهمية الموضوع وهو اضطراب التلعثم والتركيز على خصائص هذه الاضطرابات وأسبابها وطرق علاجها والخصائص النفسية للأطفال الذين يعانون منها.

2-إن المجتمع السوري ما زال بحاجة ماسة للكثير من الدراسات في مجال اضطراب التلعثم في المراحل التعليمية المختلفة للكشف عنها، والتعرف على أسبابها، والتوصل إلى علاجها.

3-قلة الدراسات العربية السابقة على حد علم الباحثة التي بحثت في العلاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية لدى الأطفال.

4-مساعدة الآباءوالمعلمين على تفهم اضطراب التلعثم التي يعاني منها الأطفال، لما لهذه الاضطرابات من آثار نفسية واجتماعية تؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي.

**4-أهداف البحث:**

1-تعرف العلاقة بين اضطرابات الكلام والكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين.

2-تعرف الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين.

3-تعرف الفروق بين الذكور والإناث على مقياس اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال المتلعثمين.

**5-فرضيات البحث:**

1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05بين درجات أفراد العينة على مقياس التلعثم و درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

3- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التلعثم تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

**6-حدود البحث:**

-**الحدود البشرية:** عينة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب(التلعثم).

-**الحدود المكانية:** المدارس الرسمية في مدينة السلمية التي تضم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

-**الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2021/2020

-**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على دراسة العلاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية.

**7-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

**التّلعثمStuttering:**

هو اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته يظهر في صورة تكرار أو ترديد للحروف أو المقاطع اللفظيّة وخاصّة في بداية الكلمات، أو يظهر في صورة إطالة أو توقّف لمدة قليلة من الوقت يعقبها انفجار في الكلام مصاحباً ذلك بعض الأعراض النّفسية والجسميّة مع التّكرار والإطالة ( موسى، 2009 ، 35 ).

ويعرّف التّلعثم إجرائيّاً: مدى تكرار التّلعثم ودرجته والمصاحبات الجسميّة، كما يعبّر عنه بالدّرجة الّتي يحصل عليها المفحوص في مقياس شدّة التّلعثم المستخدم في هذه الدّراسة.

**الأطفال المتلعثمين:**

وهم الأطفال الّذين يتّصف كلامهم بالتّكرار والإطالة والتوقّف ويتكلّمون بطريقة غريبة بحيث يتعذّر عليهم إفهام الآخرين ويحتاجون إلى إجراءات علاجّية وتربويّة ( خليل، 2011، 537 ).

وتعرّف الباحثة الطّفل المتلعثم: الطفل الذي يحصل على درجة عالية على مقياس شدّة التّلعثم المستخدم في هذا البحث.

-**الكفاءة الذاتية:** عرفها باندورا على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura,1977,644).

وتعرف الباحثة الكفاءة الذاتية إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في البحث.

**8-الجانب النظري:**

**أولاً: التّلعثمStuttering:**

**-اضطرابات الكلام:**

يهتم علماء النفس والباحثون بكل الظواهر التي تؤثر على الفرد نظرياً، وتسليط الضوء عليها لتحديد مفهوم هذه الظواهر، وبمراجعة هذا النوع من الاضطرابات نجد تباين في تحديد المفاهيم بشكل دقيق، ومحدد، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تداخل، وتعدد أسبابها سواء أكانت بيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية، وأيضاً تعدد، وتنوع مظاهر وأعراض كل اضطراب من هذه الاضطرابات مما يصعب الاتفاق على مصطلح موحد يجمع كل هذه الاضطرابات.

يذكر عبد الفتاح (2008، 70) " إن اضطرابات الكلام هو التصنيف الثاني من اضطرابات التواصل، وأقربها بالنسبة للتصنيف الأول –اصطرابات النطق– حيث ان بعض العلماء جمع النوعين معاً، وأطلق عليها اضطرابات النطق، والكلام لأنهما يشتركان معاً في الأسباب فإصابة الجهاز الكلامي، وما يحتوي عليه من تجويف فمي، وأنفي، وأسنان وعضلات داخل التجويف الفمي كلها مسؤولة عن حدوث خلل في النطق والكلام".

ويذكر الشخص والدماطي(1992، 415) " أن اضطراب الكلام هو عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة، نتيجة المشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج أصوات الحروف، أو لفقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي.

تتعدد اضطرابات الكلام وتقسم إلى :

أ-**اضطرابات النّطق:** وتشمل اضطرابات النّطق أربعة:

1-التّحريف أو التّشويه.

2-الإبدال

3-الحذف

4-الإضافة.

**ب-الاضطرابات الصّوتية:** وهي اضطرابات خاصّة بشدّةالصّوت ورنينه ونعومته، ومن أبرز هذه العيوب البحّة الصّوتية و الخنف من أهم أسبابه وجود فجوة أو شق في سقف الحلق ممّا يسبّب عدم قدرة الفرد على التحكّم في سير الهواء وضبط الصّوت خلال الفم وتحدث الفجوة نتيجة عدم التئام الأنسجة الّتي يتكوّن منها الحلق أو الشّفاه، كما أنّ هناك أسباب أخرى قد تؤدّي إلى الخنف وهي التهاب الجّيوب الأنفيّة أو وجود الزوائد الأنفيّة، ويتلخّص علاج الخنف في إجراء العمليّات الجراحيّة لسد الفجوة الّتي توجد في سقف الحلق بالإضافة إلى تمرينات اللّسان والشّفة الخاصّة بالحلق (السّيد،2008، 15).

**ج- اضطرابات الكلام الناجمة عن عوامل عضويّة :** مثل إصابة الأعصاب الدماغيّة أو القشرة الدماغيّة أو الفم أو الأذن أو الرّئتين بالتهابات حادّة أو بعض الأمراض المزمنة، كما يدخل ضمن هذه الفئة اضطرابات الكلام الناجمة عن ضعف القدرة العقليّة لدى الطّفل مثل المتخلّفين عقلياً، ومتلازمة داون" المنغوليّة"(النوبي، 2010، 84-85).

**د-الاضطرابات الإيقاعيّة:**أو ما يسمّى باضطرابات الطّلاقة يستخدم مصطلح الطّلاقة لوصف أي تداخل في تدفّق اللّغة الشّفويّة، ويتجلّى بعدم سلاسة الأصوات و المقاطع

اللفظيّة والكلمات مع وجود التّكرار أو التّردد أو الإطالة في الكلام، فالكلام العادي يتميّز بسلاسته فعندما نتحدّث نتطوّر بسلاسة ورشاقة من كلمة إلى أخرى دون توقّف واضح أو اضطراب في تدفّق الكلمات، ولكن بعض الأفراد يعجزون عن إصدار حديث سلس ويعجزون عن التحكّم في وقفاتهم المتكرّرة ( الزريقات،2005، 223).

ويعتبر التّلعثم من أكثر اضطرابات الطّلاقة انتشاراً، وهي ظاهرة متعدّدة الأبعاد تؤثّر على طلاقة وسلاسة وجهود تدفّق الكلمات، بحبسات متقطّعة وتكرارات تشنّجيّة (القمش، 2000، 143).

**تعريف التّلعثم :**

يعرّف (القريطي، 1998، 343) التّلعثم بأنه تفوه أو تكلم مضطرب يتميّز بالتّرددات أو الانسدادات والإعادة والتّكرار والإطالة بشكل لا إرادي في الأصوات أو الكلمات أو المقاطع اللغويّة، مصحوباً بتقلصات وتوتّرات عضلية، ومجاهدة لإطلاق سراح اللّسان ممّا يقطع انسياب الكلام وطلاقته ويخل بتنظيم إيقاعه.

عرّفه وليم(William,2000,2) بأنّه اضطراب في تدفّق الكلام بشكل لا إرادي عن طريق الإغلاق القسري للفم أو الحنجرة، أو عن طريق تكرار أو إطالة الأصوات و المقاطع، أو عن طريق التّردد أو التّأخير في نطق الأصوات، والتّلعثم ينطوي على كمية مفرطة من الجهد والنضال في محاولة الكلام، كما يكون مصحوباً بمجموعة من سلوكيّات التجنّب والتأجيل.

**مظاهر التلعثم :**

أ-**سلوكيات التلعثم الأساسية:** وتتضمن الآتي:

التكرار: يعد التكرار من أهم السمات المميزة للتلعثم حيث يكرر المتلعثم حرفاً من الكلمة مثل أ أ أ أراك ، أو يكرر مقطع صوتياً مثل با، با، با بدي تفاحة، أو يكرر عبارة أنا أريد، الذهاب إلى المدرسة.

الإطالة: وهي فترة إطالة غير طبيعية للأصوات مثال: بدي تفاحة(الزريقات، 2005، 224).

التوقف: حيث يتوقف المتلعثم عن الكلام في بداية الكلام أو وسطه وتتراوح درجة هذه السلوكيات حسي وضع الحالة(السرطاوي، أبو جودة، 2000، 348).

**ب-سلوكيات التلعثم الثانوية:** وتتضمن الآتي:

1-الحركات الجسمية: مثل رمش العين وتجعد وانكماش الجبهة، رعشة خفيفة لفتحة الأنف.

2-الحركات العضلية الكبيرة: مثل هز الرأس، توتر عضلات الجسم بصفة عامة، وعضلات إنتاج الكلام بصفة خاصة.

3-الخوف من نطق بعض الأصوات أو الكلمات، وتجنب بعض الكلمات التي يخاف من نطقها واستبدالها بكلمات أخرى، أو التوقف عند نطقها، أو إضافة كلمات أخرى بديلة.

4-الكلام السريع الرتيب والذي يؤثر بصورة سلبية على نبرة الصوت.

5- عدم المحافظة على التواصل البصري، والنظر في اتجاه آخر(خليل، 2011، 528).

وتتفاوت هذه السلوكيات بصفة عامة لدى الأشخاص المتلعثمين من البسيطة إلى الشديدة كما أنها تتفاوت أيضاً في مواقف الكلام المختلفة التي يمر بها الفرد المتلعثم حيث تزيد حدة التلعثم لديه في مواقف معينة (كالتحدث على الهاتف)، وبالمقابل قد تنخفض حدة التلعثم لديه في مواقف أخرى (كالتحدث إلى حيوان أليف).

**سمات الأطفال المتلعثمين:**

يعاني الأطفال المتلعثمين من بعض الاضطرابات السلوكية والنفسية مثل العدوان، والانسحاب، والقلق، والاكتئاب، كما يكونون أكثر عرضة للإحباط نتيجة عدم قدرتهم على الكلام بصورة طبيعية مثل الأطفال الآخرين(خليل،2011، 528).

**الآثار النّفسية والاجتماعية للتّلعثم:**

صنّفت الرابطة الوطنيّة الأمريكيّة للأفراد المتلعثمين التّلعثم على أنّه صعوبة تعيق حياة الفرد المصاب به من التّواصل الطّبيعي مع الآخرين ومن مواصلة حياته الدّراسية والمهنيّة والاجتماعية والشّخصية حيث يؤثّر تأثيراً سلبيّاً على هذه المجالات.

ولقد أشار نيكسون (2000، 72) إلى مجموعة من الآثار النّفسية والاجتماعية للمتلعثم مثل الإحراج، الغضب، القلق، الخوف، الإحباط، فقدان السيطرة، بعض الأمراض السيكوسوماتيّة، كذلك قد يصبح الطّفل المصاب بالتّلعثم أقل ميلاً للخروج، وينطوي على نفسه، أو يصبح قليل الكلام وتتغيّر أخلاق الطّفل فيصبح مثلاً سريع التوتّر، عدوانياً مشاكساً، أو شديد الحساسيّة للنّقد، وسريع البكاء. وفي الدّراسة الّتي قام بها مونكورMonocur والّتي قارن فيها بين مجموعة من الأطفال الّذين يتلعثمون مع مجموعة أخرى من الأطفال العاديين، وجد بأنّ المجموعة الأولى قد كشفت عن أعراض كثيرة من أعراض عدم التّوافق مثل التوتّر والميل للتّبول والكوابيس والمخاوف المبالغ فيها

والحاجة إلى التّهذيب والعادات السّيئة بالنّسبة لعمليّة الأكل (الكرم الدين، 2004، 122).

كما أكدّ توماس (Tomas,2007) بأنّ الفرد الّذي يعاني من تدنّي الثّقة بالنّفس قد يفتقد كثيراً من فرص النّجاح بسبب خوفه من المخاطر أو العواقب الّتي تحدث نتيجة فشله في الكلام وتلعثمه ( نقلاً عن القطاونة،2014، 249).

**ثانياً: الكفاءة الذاتية:**

**-تعريفها:**

لقد ظهر مفهوم كفاءة الذات على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا Albert Bandura ولقد حظي هذا المفهوم في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة خصوصاً في مجال تعديل السلوك، وما زال له بريق ينال اهتمامات الدراسين والباحثين، فهو يستخدم للإشارة إلى اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة. ويرى باندورا على أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله ووسائل التكيف التي يستخدمها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.(بيطار، 2013، 13).

وأشار اليوسف(2013، 329) إلى أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية تبدأ من مراحل مبكرة من حياته، حيث تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين ولاسيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والاقتدار والكفاية. في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب

والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى الإنجاز والنجاح لديه.

**1-توقعات الكفاءة:**

ويذكر رضوان (1997، 27) بأن توقعات الكفاءة تؤثر على ثلاث مستويات في السلوك، هي:

أولاً: اختيار الموقف.

ثانياً: الجهد الذي يبذله الفرد.

ثالثاً: المثابرة في السعي للتغلب على الموقف.

**2-أبعاد الكفاءة الذاتية:**

ذكر باندورا (Bandura, 1977,194) ثلاثة أبعاد تتغير كفاءة الذات وفقاً لها:

- الشدة: عندما يتم ترتيب المهمات حسب مستوى الصعوبة، على اعتبار أن توقعات الكفاءة عندما مختلف الأفراد ربما تكون محددة بالمهمات الأكثر سهولة، وتمتد إلى المهمات متوسطة الصعوبة، لتشمل بعد ذلك المهمات الشاقة أو الأكثر صعوبة.
- العمومية: بعض الخبرات توجد توقعات نجاح محددة، والبعض الآخر يوجد إحساساً بالكفاءة أكثر عمومية، ويمتد إلى ماهو أبعد بكثير من موقف محدد.

- القوة: التوقعات الضعيفة قابلة للإنطفاء بشكل سهل عن طريق الخبرات الفاشلة في حين ان الأفراد الذين يملكون توقعات قوية للنجاح سوف يستمرون في مجهوداتهم نحو النجاح بالرغم من الخبرات الفاشلة.

**3-مصادر كفاءة الذات:**

وتشير رزق(2009، 75) إلى أن توقعات الفرد بالكفاءة تبنى على أربعة مصادر:

1-إنجازات الأداء: يؤكد باندورا Bandura (1977، 193) بأن هذا المصدر من مصادر الكفاءة مؤثر على نحو خاص، لأنه مبني على الخبرات الشخصية للإتقان بعد أن تتطور توقعات الكفاءة القوية من خلال النجاحات المتكررة، فإن التأثير السلبي للمحاولات الفاشلة من المحتمل أن ينخفض.

2-الخبرات البديلة (الخبرات الغير مباشرة): يذكر باندورا لا يعتمد على الناس على النجاح الذي حققوه بأنفسهم كمصدر وحيد للمعلومات بخصوص مستواهم في الكفاءة الذاتية، حيث تستمد الكثير من توقعات الكفاءة من الخبرات البديلة أو غير المباشرة، ,ويشير (جابر ، 1990، 444) إلى أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع كفاءة الذات ، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض الكفاءة الذاتية، وعندما يكون النموذج مختلفاً عن الملاحظ تؤثر المثيرات البديلة أدنى تأثير على الكفاءة ....وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خبرة الناس السابقة قليلة.....إن آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في مستويات الكفاءة، وقد يكون لها آثار قوية في إنقاص الكفاءة....

3-القناعة اللفظية: أشار باندورا (Bandura, 1977, 195)إلى أنه تستخدم القناعة اللفظية على نطاق واسع في محاولات التأثير على السلوك الإنساني، وذلك بسبب

سهولتها وتوافرها في متناول اليد. حيث يقاد الناس من خلال الإيحاء بأنه بوسعهم أن يتغلبوا على بنجاح على ما قهرهم في الماضي.

4- الاستثارة الانفعالية: ويؤكد باندورا( Bandura,1977,196) بأن المواقف المليئة بالضغط والمرهقة بشكل عام تستدر استثارة انفعالية من شأنها أن يكون لها قيمة تعلم الشخص، وذلك حسب الموقف، كما تتعلق بالقدرة الشخصية، لذلك فإن الاستثارة الانفعالية مصدر مكون للمعلومات التي تؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة في التغلب على المواقف المهددة.

**5-أهمية الكفاءة الذاتية:**

ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية ذات أهمية كبيرة على الفرد فهي تؤثر على الدافعية، وفي تحديد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم مستقبلاً، والجهود التي سيبذلونها لتحقيق هذه الأهداف، وتحدد كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفزون أنفسهم ويتصرفون، كي تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم، وفي تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشلط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات.

ويشير رضوان(1997، 25-27) إلى أن توقعات الكفاءة الذاتية" تقوم على افتراض الفرد حول إمكانية تحقيق خيارات سلوكية معينة". ويرى شوارز (Schwarzer,1994, 115) أنه كلما ازداد اعتقاد الإنسان بامتلاكه إمكانات سلوكية توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً إلى سلوك فاعل، كما أن كفاءة الذات تهتم بمدى قدرة الفرد على إنجاز التصرفات المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، وإدراك الناس لكفاءتهم يؤثر على خططهم المستقبلية، فالذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يرسمون خططاً ناجحة توضح الخطوط الإيجابية الموصلة للإنجاز، بينما ذوي فعالية الذات المنخفضة يرسمون خططاً فاشلة.

ويرى كل من (العلوان والمحاسنة، 2011، 399) أن إدراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية، فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الظافراد لأنفسهم، والجهود التي سيبذلونها

لتحقيق هذه الأهداف، كما أن الكفاءة الذاتية المنخفضة تسبب مشاكل في الدافعية لدى الطلاب، إذا كان الطلاب يعتقدون بأنهم لايستطيعون النجاح في مهام محددة (كفاءة ذات منخفضة)، فإنهم سيحاولون في هذه المهمات بشكل سطحي، وسوف يستسلمون بسرعة أو يتجنبوا هذه المخام أو يقاوموها ....مثل سلوكيات الهروب هذه والتي تقدم تعزيزاً سلبياً سوف تعيق بشكل خطير التحصيل خصوصاً عندما يتم تعميم الكفاءة الذاتية المنخفضة على أنشطة أكاديمية أخرى، بالإضافة إلى ذلك مثل هذه السلوكيات تزيد من الصعوبات المدرسية.

**9-الدراسات السابقة:**

**1-الدراسات العربية:**

-دراسة الشخص في السعودية (1997): الهدف: هدفت للتعرف على مدى انتشار اضطرابات الكلام والنطق لدى عينة من الأطفال السعوديين، العينة: وتكونت العينة من 2750طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (6-12) عاماً، أداة الدراسة: وقد استخدم (مقياس اضطربات الكلام والنطق من إعداد الباحث) نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار لاضطرابات النطق (6.8%) وتزداد عند الذكور عن الإناث بصورة ملحوظة، واحتلت نسبة اضطرابات النطق أعلى قيمة (6.25%)، واحتلت نسبة الاضطرابات الصوتية (1.85%)، ونسبة التلعثم (0.96%).

-دراسة العبيد في الكويت (1999): دراسة مقارنة للعلاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى الأطفال في محافظة حولي، هدف الدراسة: تهدف إلى معرفة العلاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى الأطفال في محافظة حولي، عينة الدراسة: دراسة مقارنة وقد شملت الدراسة (40) طالباً وطالبة ممن يعانون من اللجلجة ، و(40) طالبًا من العاديين بمتوسط عمر (9-12) سنة، أدوات الدراسة: واستخدم مقياس الشخصية للأطفال (اختبار تفهم الموضوع للأطفال إعداد : ليوبولد بيلاك)، نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الأطفال العاديين أعلى من ذوي صعوبات النطق في بعض أبعاد مقياس التوافق

الشخصي، وهي شعور الفرد بحريته، شعور الفرد بالانتماء، وتحرر الفرد من الميل للانفراد، كما لم توجد فروق بين المضطربين والعاديين على مقياس التوافق الاجتماعي.

3-دراسة جبريل وشعبان في مصر(2007): تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين، هدف الدراسة: تهدف إلى التعرف على الفروق بين الأطفال المتلعثمين والعاديين في تقدير الذات، والمهارات الاجتماعية،العينة: وبلغ حجم العينة (52) طفل متلعثم منهم (28) من الذكور و(24) من الإناث، (41) طفل عادي منهم (25) ذكور و (18) من الإناث، و استخدم الباحثان مقياس تقدير الذات إعداد " السيد سليمان " ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد " شعبان 2004" ، نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المتلعثمين والعاديين في تقدير الذات لصالح العاديين، كما توصلت الدراسة إلى فروق في مهارة التعبير عن الذات بين العاديين والمتلعثمين لصالح العاديين، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين في المهارات الاجتماعية عن المتلعثمين.

4- دراسة اليوسف في السعودية(2013): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، هدف الدراسة: تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل في السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، عينة الدراسة: وقد تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة، منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، أدوات الدراسة:-مقياس المهارات الاجتماعية إعداد ريجيو (Rejeo) تعريب السمادوني (1991). - مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي صممه العدل (2001)أشارت نتيجة

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

**الدراسات الأجنبية:**

-وفي دراسة إزتي وليفن( Levin & Ezati, 2004) :في بريطانيا

(The relationship between anxiety and stuttering: a multidimensional approach)

هدف الدراسة: فحص العلاقة بين بين القلق وتقدير الذات والتلعثم، عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (94) طفلاً تراوحت أعمارهم 9-13 سنة وكان نصفهم من المتلعثمين ونصفهم من غير المتلعثمين.

أدوات الدراسة: وقد استخدم مقياس تقدير الذات، ومقياس حالةالقلق، وقائمة المواقف الكلامية. منهج الدراسة: المنهج لارتباطي، نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات يكون منخفض عند الأطفال المتلعثمين عن غير المتلعثمين ، كما أشارت الدراسة أن حالة القلق في المواقف الاجتماعية أعلى عند المتلعثمين من غيرهم من غير المتلعثمين، وهذه الحالة تزداد بزيادة شدة التلعثم.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المتغيرات التي تناولتها ولكنها اختلفت معها في العينة فبعض الدرسات تناولت المرحلة الإعدادية وبعضها استهدفت البالغين أما الدراسة الحالية ف استهدفت مرحلة الطفولة، بالإضافة إلى ندرة الدرسات التي ربطت بين اضطرابات الكلام والكفاءة الذاتية ومعرفة علاقة كل منهما الآخر، مما يعطي أهمية ومكانة للدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

**10-منهج البحث وعينيته:**

**أولاً: منهج البحث:** اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وهو الأنسب لهذا النوع من الأبحاث وذلك لأنه يهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام الأدوات المناسبة(الأغا،1997، 73).

**ثانياً: مجتمع البحث وعينته:** تكون مجتمع البحث من تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة السّلمية التّابعة لمحافظة حماه والبالغ عددهم (5640) تبعاً لإحصائيّات المجمع التّربوي في مدينة السّلمية.

ولقد تمّ اختيار العيّنة بالطّريقة القصديّة من التّلاميذ المتلعثمين من مدارس الحلقة الأولى مدينة السّلمية، وذلك بعد فرز الأطفال المتوقع وجود التلعثم بعد تطبيق قائمة الرصد، وقد تمّ الحصول على العيّنة من مدارس مدينة السّلمية في الحلقة الأولى على النحو الآتي:

1-الرجوع إلى قائمة مدارس الحلقة الأولى في مدينة السّلمية والبالغ عددها (12) مدرسة.

2- زيارة المدارس وعقد لقاءات مع المعلّمين من أجل توضيح أهميّة الدّراسة وتعريفهم ما هو المقصود باضطراب التّلعثم ومظاهره.

3-توزيع قائمة لرصد المؤشّرات الدالّة على وجود اضطراب التّلعثم على المعلّمين من اجل فرز التلاميذ المتوقّع وجود التّلعثم لديهم.

4-تمّ استبعاد الحالات الّتي تعاني من الإعاقات الجسديّة أو الضّعف السّمعي أو المصابة باضطرابات كلاميّة أخرى.

5–تمّ تطبيق مقياس شدّة التّلعثم لرايلي تعريب نهلة الرّفاعي بعد التأّكد من صدقه وثباته، وذلك بهدف تحديد شدّة التّلعثم لدى المصابين باضطراب التّلعثم.

**ثالثاً–أدوات البحث**

**1–قائمة لرصد المؤشّرات الدالّة علامات وجود التّلعثم لدى الأطفال:**

أعدّتها الباحثة من خلال مراجعة بعض الكتب في مجال اللّغة والكلام في ما يخص معايير تقويم التّلعثم وتشخيصه، تكوّنت قائمة الرّصد من(20) بنداً موزّعة على خمسة أبعاد ( التّكرار، الإطالة، التوقّف، سلوك التجنّب والتأجيل، المظاهر الجسميّة)، وتشتمل القائمة على ثلاثة خيارات وهي(أبداً،أحياناً، دائماً) حيث يتم إعطاء درجة (صفر) في حال وضع المعّلم أو المعلّمة كلمة صح أمام العبارة الّتي لا تنطبق على التّلميذ أبداً، ودرجة واحدة للعبارة الّتي تنطبق على التّلميذ أحيانا، ودرجتان للعبارة الّتي تنطبق على التّلميذ بشكل دائم حيث تكون أعلى درجة على القائمة (40)، والطفل الذي يحصل على درجة فوق (20) يكون من الأشخاص المتوقع وجود التلعثم لديه، وبعدها يتم تطبيق مقياس شدة التلعثم عليه للتأكد من وجود التلعثم لديه وشدته، وقد تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصّين في (التّربية الخاصّة، اللّغة العربيّة، علم النّفس،التّخاطب،التّشخيص والعلاج النّفسي)،وكان الغرض من التّحكيم التّحقق من درجة مناسبة الصّياغة اللغويّة، ومناسبة فقرات الأداة لغرض البحث. وقد تم تعديل صياغة أربعة بنود الخاصّة، وأصبحت البنود بشكلها النّهائي موزّعة على الشّكل التّالي:

بعد التّكرار: له البنود 1–2–3

بعد التوقّفات: له البنود 4–5–6

بعد الإطالة: له البنود 7–8–9–10

بعد التأجيل والتجنّب : وله البنود 11-12-13-14-15

بعد المظاهر الثانويّة: وله البنود 16-17-18-19-20

جدول رقم (1) البنود التي تم تعديلها

| البنود قبل التّعديل | البنود بعد التّعديل |
|---|---|
| -وجود سكتات داخل الكلمة . | يظهر وقفات صامتة داخل الكلمة . |
| يوجد اهتزاز وارتجاف في منطقة الفم أثناء الكلام | ترتجف شفتيه أثناء الكلام . |
| يعيد الكلمة نفسها أكثر من مرة . | يكرّر الكلمة أكثر من مرة. |
| يعيد مقطع أو صوت من الكلمة أكثر من مرة | يكرّر مقطعاً من الكلمة أكثر من مرة . |

**2-مقياس شدّة التّلعثم لرايلي تعريب نهلة رفاعي (2001):**

**أ-وصف المقياس:**

وقد قامت بإعداد المقياس الرفاعي (2001) بعد تعريبه وتقنينه عن رايلي (1986).

صمّم هذا المقياس لقياس درجة التّلعثم، ونسبة تكرار حدوث التّلعثم، وطول لحظة التّلعثم والأصوات والحركات المصاحبة للتّلعثم، وهذا يعطي فكرة واضحة عن التّلعثم شكلاً ومضموناً، فهو لا يعتمد فقط على تكرار حدوث التّلعثم كما هو الحال في بعض المقاييس الأخرى، ولا يعتمد على حكم المريض على نفسه، ولكن يعطي درجات واضحة لكل سلوك تخاطبي من جهة المتلعثم تتدرّج من صفر -45 الدّرجة الكليّة في نهاية الاختبار. كما إنّه يتناسب مع كل الأعمار الكبار والصّغار حيث إنّه يحتوي على معايير للكبار وأخرى للصغار من المتلعثمين.

يتكون المقياس من ورقة بها نموذج الاختبار والتّصحيح، والمواد المستخدمة وهي الصّور والنّصوص المكتوبة للقراءة ، تحتوي الورقة على أربعة أجزاء: نسبة تكرار حدوث التّلعثم، ومتوسّط أطول ثلاث لحظات للتّلعثم، والحركات والأصوات المصاحبة للتّلعثم، ثم جداول شدّة التّلعثم للكبار والصّغار.

توجد مربعات متابعة تكرار التّلعثم في خلفية الورقة ومعها جداول شدّة التّلعثم، تتكوّن الصّور من ثلاث صور للوصف وثلاث صور لقصص متسلسلة . ثم هناك نصّان للقراءة لأطفال الصّف الثالث الابتدائي وحتّى الصّف الخامس ونصّان آخران للقراءة لأطفال الصّف الخامس الابتدائي وما فوقه ، ثم نصّان للقراءة للكبار

وقد تمّ تقنين الاختبار على عينة من المتلعثمين عددها (52) متلعثم (26كبار و 26 صغار) وتمّ اختيار العيّنة بطريقة عشوائيّة من عيّنة المترددين على عيادة التّخاطب.

ولقد قامت معدّة المقياس بالتّأكد من صدقه وثباته بأكثر من طريقة.

إذ قامت بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار حيث طبق الاختبار على كل العيّنة وأعيد تطبيقه مرة أخرى بعد فترة زمنية 2–3أسابيع. وتمّ قياس معامل الارتباط بيرسون وكانت النّتائج عالية الدلالة عند مستوى دلالة 0.01 حيث كان معامل الارتباط لبند نسبة تكرار التّلعثم: 0.79 وبند طول لحظة التّلعثم: 0.86 وبند الحركات والأصوات المصاحبة: 0.90 وللمجموع الكلي 0.92 ومن هذه النّتائج يتّضح بأن الاختبار عالي الثّبات.

وقد تمّ التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين والصّدق الظّاهري وصدق الاتّساق الدّاخلي وهو صدق تحليل البنود حيث تمّ حساب معامل الارتباط مابين كل بند

والمجموع الكلّي، وكانت معاملات الارتباطات عالية الدّلالة حيث كانت معامل ارتباط بند التّكرار: 0.82 وبند طول لحظة التّلعثم: 0.67 وبند الحركات المصاحبة: 0.88

**ب-صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

-صدق المقياس: تمّ التأكد من صدق المقياس بالطّرق الآتية:

**-صدق المحكمين:**

الّذي يعتمد على التمعّن في محتوى كل فقرة من فقرات المقياس وإصدار حكم حول علاقة الفقرة بالسّمة المراد قياسها. ولقدقامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السّادة المحكمين المختّصين في(علم النّفس، التّخاطب، التربية الخاصّة،التشخيص،القياس النّفسي، العلاج النّفسي) مكونة من ( 8) محكمين وقد كانت نسبة الاتّفاق على فقرات المقياس بين(90-95%) وقد تمّ الأخذ بملاحظات السّادة المحكمين، ومن هذه الملاحظات استبدال بعض الكلمات في النّصوص لعدم استخدامها في البيئة السّورية، ومن هذه الكلمات:

حجرة الدّراسة: غرفة الصّف

خواني: إخوتي

الكراريس: الدّفاتر والكتب

أحيّي: أسلّم

أذاكر: أدرس

اللّبن: الحليب

والملحق رقم (1) يبيّن أسماء المحكمين وتخصّصهم العلمي.

-صدق الاتّساق الدّاخلي: وتعتمد فكرة هذه الطّريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل(عبد الرحمن،2008، 182).

حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة عددها (20) تلميذاً وتلميذة من المتلعثمين وتمّ حساب معامل الارتباط بين كل بند والدّرجة الكليّة للمقياس، كما هو موضّح في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) يوضّح قيمة معامل الارتباط بين بنود مقياس التّلعثم والدّرجة الكليّة للمقياس

| البنود | طريقة الاتّساق الدّاخلي |
|---|---|
| بند تكرار التّلعثم | 0.74* |
| بند طول لحظة التّلعثم | 0.74* |
| بند الحركات المصاحبة | 0.89* |

يتضّح من الجدول رقم(2) أنّ جميع معاملات الارتباط بين كل بند والدّرجة الكليّة للمقياس دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) ممّا يشير إلى صدق الاتّساق الدّاخلي.

-صدق المقارنة الطّرفية(الصّدق التمّييزي): تمّ التعرّف على صلاحيّة المقياس من خلال ما يعرف بصدق المقارنة الطّرفية (الصّدق التمّييزي). وذلك من خلال المقارنة بين المجموعتين الطرفيّتين (العليا والدنيا)، حيث تمّ ترتيب أفراد العيّنة الاستطلاعيّة ال(20) ترتيباً تصاعديّاً حسب الدّرجة الكليّة الّتي حصل عليها كل طفل على المقياس، ثم تمّ اختيار أعلى (25%) من الدّرجات والبالغ عددهم(5) وأدنى (25%) من الدّرجات

والبالغ عددهم (5)، وتمّ إجراء المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار (مان– ويتني ) والجدول رقم(3) يوضّح الفروق:

جدول رقم (3) يوضّح الصّدق التمّييزي بين منخفضي الدّرجات ومرتفعي الدّرجات باستخدام اختبار مان ويتني

| المجموعة | متوسّط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدّلالة Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| منخفضي الدّرجات | 3 | 15 | 0.00 | 0.03 | دال |
| مرتفعي الدّرجات | 8 | 40 | | | |

تبيّن من الجدول رقم(3) بأنّ الفروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة 0.05بين مرتفعي الدّرجات ومنخفضي الدّرجات على المقياس، هذا يعني بأنّ المقياس يتمتّع بقدرة تمّييزية.

ب–ثبات المقياس:تمّ التّأكد من ثبات المقياس باستخدام الطّرق الآتية:

–إعادة التّطبيق( الثبات بالإعادة):

تعتبر هذه الطّريقة من أبسط الطّرق وأسهلها في تعيين معامل الثّبات وتتلخّص هذه الطّريقة في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد التّطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة، ويحسب معامل الارتباط بين التّطبيقين لنحصل على معامل ثبات الاختبار (عبد الرحمن، 2008، 180)تمّ التّحقق من ثبات المقياس باستخدام إعادة التّطبيق على أفراد العيّنة الاستطلاعيّة بعد انقضاء أسبوعين من زمن التّطبيق الأول وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين التّطبيقين وكانت النّتائج كما في الجّدول رقم (4):

جدول (4 ): يوضّح معاملات ارتباط المقياس بطريقة الثبات بالإعادة

| البنود | طريقة إعادة التّطبيق |
|---|---|
| بند تكرار التّلعثم | *0.68 |
| بند طول لحظة التّلعثم | *0.58 |
| بندالحركات المصاحبة | *0.94 |
| المقياس ككل | *0.96 |

يتّضح من الجدول (4) أنّ جميع معاملات الارتباط بين التّطبيق الأول والتّطبيق الثاني دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة(0.05)ممّا يشير إلى ثبات المقياس.

-ألفا-كرونباخ:

إنّ معامل ألفا كرونباخ يعطي قيمة تقديريّة للارتباط بين عيّنتين عشوائيّتين من المفردات المستمدّة من نطاق شامل للمفردات الّتي تماثل مفردات كل من العيّنتين، ويعطي ألفا كرونباخ الحد الأدنى للقيمة التّقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، فإذا كانت قيمة ألفا مرتفعة فإنّ هذا يدل على ثبات المقياس(أبو علام، 2006، 122).وقد تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكونة من(20) تلميذاً وتلميذة، ومن خلال استخدام معادلة ألفا- كرونباخ نجد أن قيمة a= 0.78 وهذا يؤكّد وجود ثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويتّضح من خلال حساب صدق وثبات المقياس بأنّه يتّصف بدرجة جيّدة من الصّدق والثّبات، ممّا يجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

**3- مقياس الكفاءة الذاتية ل ربا البيطار :**

**1-وصف المقياس:**

يتكون المقياس كفاءة الذات من 15 موقفاً من المواقف الحياتية، يشتمل كل موقف على ثلاث خيارات، لقياس ثلاثة أبعاد تمثل كفاءة الذات، وهي:

- بعد الشدة: ويقصد به " ترتيب المهمات حسب مستوى الصعوبة، على اعتبار أن توقعات الكفاءة عند مختلف الأفراد ربما تكون محددة بالمهمات الاكثر سهولة، وتمتد إلى المهمات متوسطة الصعوبة، لتشمل بعد ذلك المهمات الأكثر صعوبة أو الشاقة"
- بعد العمومية: ويقصد به" ان بعض الخبرات توجد توقعات نجاح محددة، والبعض الآخر يوجد إحساساً بالكفاءة أكثر عمومية، ويتمد إلى ما هو أبعد بكثير من موقف محدد".
- بعد القوة: ويقصد به " بأن التوقعات الضعيفة قابلة للانطفاء بشكل سهل عن طريق الخبرات الفاشلة، في حين أن الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية للنجاح سوف يستمرون في جهودهم نحو النجاح بالرغم من الخبرات الفاشلة".

-طريقة تصحيح المقياس: يستجيب المفحوص على كل فقرة حسب سلم ثلاثي يتكون من البدائل: (أ، ب، ج) ويقابلها على التوالي الدرجات (1،2،3)، وجميع الفقرات إيجابية باستثناء الفقرة (8) حيث تقابلها الدرجات (3،2،1)، وتتراوح الدرجة على المقياس بين(15-45) درجة، وعليه تكون أعلى درجة على المقياس (45)درجة وأدنى درجة هي (15) درجة.

**ب- صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

1-صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بحساب الصدق بعدة طرق:

-صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السّادة المحكمين المختّصين في(علم النّفس، العلاج النفسي، القياس النّفسي، الإرشاد

المدرسي) مكونة من ( 7) محكمين وقد كانت نسبة الاتّفاق على فقرات المقياس (95%) وقد تمّ الأخذ بملاحظات السّادة المحكمين.

-صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وبين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد.

-حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية على المقياس:

لاختبار صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس وحصلت على :

جدول رقم (5)

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| الشدة | *0.619 |
| العمومية | *0.705 |
| القوة | *0.776 |

يتضّح من الجدول رقم(5)) أنّ جميع معاملات الارتباط بين كل بند والدّرجة الكليّة للمقياس دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05).

-تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرات البعد الأول (الشدة) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6) يوضح الارتباط بين فقرات البعد الأول (الشدة) والدرجة الكلية للبعد

| م | فقرات البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | عندما يكلفني المعلم بأكثر من مهمة أقوم ب | 0.635 |
| 2 | عندما يكلفني المعلم بمهمة أحب أن تكون | 0.754 |
| 3 | عندما يطلب مني المعلم أن أقوم بعمل صعب وشاق، أفضل أن | 0.777 |
| 4 | كلفني المعلم ببعض الواجبات، وعند عودتي إلى المنزل أشغلتني بعض الأمور | 0.456 |
| 5 | عند تحديد أهدافي في الحياة فإن ذلك | 0.679 |

يتضّح من الجدول رقم(6) أنّ جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدّرجة الكليّة للبعد دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05).

-تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرات البعد الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في الجدول رقم (7):

جدول رقم (7) يوضح الارتباط بين فقرات البعد الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للبعد

| م | فقرات البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | إذا نجحت في أداء عمل ما، فإنني | 0.714 |
| 2 | عندما اتخذ قراراً ما في حياتي، وشعر بأنه قرار ناجح فإنني | 0.618 |
| 3 | عنجما يخيفني حيوان ما، فإنني | 0.600 |
| 4 | واجهتني مشكلة ما، وقمت بحلها، فإنني | 0.542 |
| 5 | إذا تعرضت لموقف ضايقني، وعبرت عن مشاعري تجاهه، فشعرت بارتياح، فإنني | 0.839 |

يتضّح من الجدول رقم(7)أنّ جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدّرجة الكليّة للبعد دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05).

-تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرات البعد الثالث (القوة) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في الجدول رقم (8):

جدول رقم (8) يوضح الارتباط بين فقرات البعد الثالث (القوة) والدرجة الكلية للبعد

| م | فقرات البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | عندما أضع خطة للدراسة ، فإنني | 0.564 |
| 2 | كلفني المعلم بحل مسألة رياضية طويلة | 0.560 |
| 3 | إذا فشلت بالامتحانات الشهرية، فإنني | 0.633 |
| 4 | عند نجاحي في الامتحانات المدرسية، أعتقد أن سبب نجاحي يعود إلى | 0.518 |
| 5 | أثناء الامتحانات النهائية للعام الدراسي تعرضت لمرض الإنفلونزا، فإنني | 0.623 |

يتضّح من الجدول رقم(8) أنّ جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدّرجة الكليّة للبعد دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05).

**ب- ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ :

-طريقة ألفا كرونباخ :

وقد تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكونة من(20) تلميذاً وتلميذة، ومن خلال استخدام معادلة ألفا– كرونباخ نجد أن قيمة a=0.815 وهذا يؤكّد وجود ثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

ويتّضح من خلال حساب صدق وثبات المقياس بأنّه يتّصف بدرجة جيّدة من الصّدق والثّبات، ممّا يجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

## 11–النتائج ومناقشتها:

–**الإجابة على سؤال البحث:** –ما نسبة انتشار اضطراب التلعثم عند الأطفال في مدارس الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية للأطفال الذين لديهم اضطراب التلعثم في مدارس الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لانتشار اضطراب التلعثم عند الأطفال في مدارس مدينة السلمية.

**جدول(9) يوضح النسبة المئوية لانتشار اضطراب التلعثم عند الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة السلمية**

| | العدد الكلي للأطفال في الحلقة الأولى | عدد الأطفال الذين يعانون من اضطراب التلعثم | النسبة المئوية لاضطراب التلعثم |
|---|---|---|---|
| | 5640 | 40 | % 0.7 |
| عدد الذكور | 1773 | 20 | %1.1 |
| عدد الإناث | 3867 | 20 | %0.5 |

تبين من الجدول رقم(9) نسبة انتشار اضطراب التلعثم عند أطفال المرحلة الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية، وهذا يدل على انتشار غير مرتفع لاضطراب التلعثم، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الدراسة شملت طلاب الحلقة الأولى

من مرحلة التلعيم الأساسي فقط ولم تشمل باقي المراحل العمرية بالتلعثم اضطراب ينتشر عند الصغار والكبار، ويذكر كفافي (2002) بأنّ التّلعثم هو أكثر اضطرابات النّطق والكلام انتشاراً، والتّلعثم يصيب ما يقل عن 1% من النّاس سواء الصّغار أو من الكبار فهي ليست قاصرة على الصّغار فقط، ويحدّد الدّليل التّشخيصي والإحصائي الرّابع للاضطرابات العقليّة DSM–IV–TRمعدّل انتشار التّلعثم لدى الأطفال بمعدل 1% إلى 0.8%.

–كما تبين من الجدول رقم (9) بأن نسبة انتشار التلعثم عند الذكور هي أعلى من نسبة انتشاره عند الإناث وبالنسبة لهذه النتيجة فقد أجمع الباحثون بأنّ التّلعثم يصيب الذّكور أكثر من الإناث. فقد أشار العطيفي(1982، 5) بأن نسبة حدوث التّلعثم عند الذّكور تبلغ أربعة أضعاف من نسبة حدوثه عند الإناث.كما ذكر وست (West,1952,97) بأنّ الفرق بين الجنسين في حدوث التّلعثم هي من 3 : 1 إلى 8 : 1 لصالح الذّكور وذلك اعتمّاداً على الاختلاف في الأعمار، فإنّنا نجد عدد قليل من الإناث الكبار الّذين يعانون من التّلعثم. ويحدّد الدليل التّشخيصي والإحصائي الرّابع للاضطرابات العقليّة DSM–IV–TRالنّسبة بين الذّكور والإناث تصل إلى 3 : 1 لصالح الذّكور (النحاس وأحمد،2008، 13).

كما ذكر متولي (2015، 162) إلى أنّ تفوّق الإناث على الذّكور في النّمو اللّغوي يرجع إلى عوامل بيولوجيّة وأخرى اجتماعيّة، **بالنّسبة للعوامل البيولوجيّة** يرى علماء النّفس البيولوجيّين أنّ المخ عند الأنثى ينضج في وقت مبكر عنه عند الذكر خاصّة فيما يتعلّق بتمركز وظيفة الكلام في الجّانب المسيطر على هذه الوظيفة، ذلك أنّ النّضج اللّحائي في هذه الحالة يساعد على الإسراع في إخراج الأصوات وكذلك على معدّل اكتساب اللّغة، **أمّا بالنّسبة للعوامل الاجتماعيّة** فإن الأمّهات يتحدّثن مع بناتهنّ

أكثر ممّا يتحدّثن مع أبنائهنّ عن طريق الأسئلة الّتي توجه إلى البنات أو العكس عن طريق الإجابة على أسئلتهنّ، إلى غير ذلك من أشكال التّفاعل اللّغوي بين الأم وأطفالها علاوة على ذلك إنّ الذّكور يسمح لهم بالنّشاط الحركي في اللّعب.

1-**اختبار صحة الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05بين درجات أفراد العينة على مقياس التلعثم و درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية.

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم(10):

جدول رقم (10) يوضح العلاقة بين اضطرابات الكلام والكفاءة الذاتية

| | العينة | قيمة الارتباط | قيمة SIG | القرار |
|---|---|---|---|---|
| التلعثم | 40 | -0.628** | 0.000 | دال |
| الكفاءة الذاتية | | | | |

** الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق ما يلي: تبين من الجدول بأن قيمة (ر) 0.628- وهي دالة لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.01 مما يدل على وجود ارتباط سالب دال بين التلعثم والكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المضطربين كلامياً في مدارس مدينة السلمية، أي أنه كلما ارتفعت شدة التلعثم كلما انخفضت الكفاءة الذاتية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التالي نصها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% بين التلعثم والكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين.

-- تشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع اضطرابات الكلام (التلعثم) لدى عينة من الأطفال المتلعثمين كلامياً يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية لديهم، لم تجد الباحثة أية دراسة عربية ربطت بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة وبالرجوع إلى الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال بأن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التلعثم عادة ما يعانون من مشاكل نفسية، حيث تذكر الدبوس(4،2004) بأن المصاب باضطراب التلعثم عادة يعاني من مشاكل نفسية مثل القلق، الشعور بعدم التقبل الاجتماعي، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل، والشعور بالنقص، والانزواء وحده، والخجل والانطواء، لكن رغم ذلك هناك بعض الحالات تصمد أمام التحدي المرضي، والنظرة الاجتماعية. كما أن الطفل الذي يتعرض لسخرية زملائه لعدم قدرته على استخدام اللغة بطلاقة لابد وأنه ينشأ على درجة كبيرة من الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس وقد ينزوي عن أقرانه وعن المجتمع، وبالتالي يكون الأطفال الذين يعانون من اضطراب التلعثم مثقلون بمشاعر تدني الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات حيث يعتقدون بأن كلامهم لن يتحسن، وهم أكثر عرضة للضغوط نظراً لما يتعرضون له من خبرات فشل متكررة نتيجة للإحباط في المهام الاجتماعية والأكاديمية، وأن هذه المشاعر قد تكون بمثابة عقبة كبيرة أمام تحقيق النجاح في المستقبل. فمن الطبيعي أن يؤدي الطفل الذي يتمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس وظائفه بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه، أما الطفل الذي ينظر إلى نفسه من منظور سلبي سوف تتسم شخصيته بعدم الكفاءة (الرعود،2008، 145).

2-**اختبار الفرضية الثانية:** وتنص( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التلعثم تبعاً لمتغير النوع). ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس شدة التلعثم تبعاً لمتغير النوع وذلك باستخدام اختبار T-Test وجاءت النتائج كما هو في الجدول رقم (10)):

جدول رقم (10) يوضح الفروق على مقياس شدة التلعثم تبعاً لمتغير النوع

| | النوع | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة ت | مستوى | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الحسابي | المعياري | | الدلالة | |
| التلعثم | ذكور | 20 | 28.25 | 6.41 | 5.6 | 0.145 | غير دال |
| | إناث | 20 | 26.10 | 5.26 | | | |

نلاحظ من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة 0.145 بالنسبة للفروق بين الجنسين في التلعثم وهي أكبر من 0.05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس شدة التلعثم.

– تشير هذه النتيجة إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس شدة (التلعثم)، أي أنه لا توجد فروق في درجاتهم على المقياس المتدرج من حيث الشدة على الرغم من أن الذكور أكثر عرضة لأن يصابوا باضطراب التلعثم، (الفرق بين الشدة والنسبة) الشدة : الددرجة التي يحصل عليها على المقياس المتدرج(منخفض– متوسط– شديد) أما النسبة: النسبة المئوية لانتشار اضطراب التلعثم بين الذكور والإناث. تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه في ظل الظروف الحالية وما قد عاصروه الأطفال من فقدان للمعيل والنزوح والأوضاع الاقتصادية السيئة وأحياناً فقدان كلا الوالدين وعدم تلقي الرعاية الكافية في سنين حياة الطفل الأولى، بالإضافة إلى الضغوط التي يمر بها الأهل سواء الاقتصادية والنفسية والاجتماعية التي جعلتهم أكثر قسوة في التعامل مع أطفالهم الأمر الذي يترك أثراً نفسياً سيئاً عند الأطفال ويجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات من بينها اضطراب التلعثم وبدرجات مرتفعة سواء الذكور والإناث.

3–اختبار الفرضية الثالثة: وتنص( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير النوع). ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة

على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير النوع وذلك باستخدام اختبار T-Test وجاءت النتائج كما هو في الجدول رقم (4):

جدول رقم (4) يوضح الفروق على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير النوع

| | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الذاتية | ذكور | 20 | 24.30 | 6.62 | 5.4 | 0.5 | غير دال |
| | إناث | 20 | 24.25 | 6.10 | | | |

نلاحظ من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة 0.5 بالنسبة للفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية وهي أكبر من 0.05 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير النوع.

-تشير نتيجة الدراسة على أنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (عبد المجيد،2012) وتتعارض مع دراسة (اليوسف، 2013) التي توصلت إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور، وتفسر الباحثة ذلك بأن في عصرنا الحالي يقوم الوالدين بالتعامل مع الإناث والذكور على قدر من المساواة ويعطون الأنثى حقها في التعليم والتعبير عن الرأي والسماح لها بممارسة كل الأمور التي ترغب القيام بها الأمر الذي يعطيها الثقة بنفسها خلافاً لما كان سائداً في الماضي وأساليب التربية التي كانت تميز الذكر عن الأنثى، كما أن عينة الدراسة هي من المضطربين كلامياً لذلك فإن متوسط الكفاءة الذاتية لديهم متقارب.

**المقترحات:**

**1**-إجراء بحوث أكثر حول العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام والكفاءة الذاتية في المراحل العمرية المختلفة.

2-إعداد برامج إرشادية وقائية وفق النظرية السلوكية لتنمية الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق والكلام.

3-إعداد برامج علاجية وفق النظرية السلوكية لعلاج اضطرابات النطق عند الأطفال.

4-دراسة أثر متغيرات أخرى(كالمستوى التعليمي للأب والأم، الحالة الاقتصادية، أساليب المعاملة الوالدية.....) في الكفاءة الذاتية.

**المراجع:**

-المراجع العربية

1-الآغا، إحسان خليل .(1997). **البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أدواته،** ط2، غزة، مطبعة المقداد.

2-الأقرع، عبد الماجد محجوب .(2016). أثر برنامج علاجي في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال. **رسالة ماجستيرغير منشورة،** الخرطوم.

3-أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب .(2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة،** عدد 18، ص 228-298.

4-أبو الفخر، غسان ، وزحلوق ، مها، والمللي ، سهاد.( 2006 ). **علم نفس ذوي الحاجات الخاصّة**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

5- أحمد، إيناس عبد الفتاح.(1988).دراسة في اضطرابات النطق والكلام. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** جامعة عين شمس، القاهرة.

6-البيطار، ربا بشير عطا.(2014). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية كفاءة الذات لدى عينة من أطفال المؤسسات الإيوائية. **رسالة ماجستيرغير منشورة،** كلية التربية، جامعة الأقصى.

7-التوني، سهير محمد .(2010). تنمية الثّقة بالنّفس باستخدام فنيّات من البرمجة العصبية اللغوية والعلاج المعرفي السّلوكي لعلاج الأطفال المتلعثمين، **رسالة دكتوراه غير منشورة،** جامعة عين شمس.

8-جابر، عبد الحميد.(1990). **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار النهضة العربية.

9- جبريل، فاروق السعيد، شعبان، عرفات.(2007). تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتلجلجين. **مجلة كلية التربية.** عدد 64، أيار ص128-159.

10- حسيب، محمد حسيب.(2009).**فاعليّة برنامج إرشادي لتنمية الثّقة بالنّفس وخفض اضطرابات اللجلجة في الكلام لدى الأطفال.** موقع المركز القومي للأسرة والتقويم التربوي.

11-خليل، عفراء .(2011). العلاقة بين التأتأة والقلق (بحث ميداني على عيّنة من تلاميذ الصّف الرابع في مدارس التعليم الأساسي) . **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية،** المجلد 27، **ص**521-552.

12-الدبوس، رنا سحيم. (2004). التلعثم وعلاقته بالتحصيل الدراسي ومفهوم الذات دراسة مقارنة في مرحلة الطفولة المتأخرة. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة عين شمس، القاهرة.

13-دبي، نصيرة(2017). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة محمد بو مضياف.

الدين، ليلى الكرم(2004).**اللّغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها،** القاهرة: دار الفكر العربي.

14-رزق، فاطمة (2009). أثر الفصول الافتراضية علة معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة طنطا، القاهرة، مصر.

15–رضوان، سامر(1977). توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس. **مجلة شؤون اجتماعية**، 55، ص25–51.

16-الرعود، عبد الله وعواد، أحمد (2008). فاعليّة برنامج تدريبي لخفض مستوى اللجلجة وتشكيل الطّلاقة اللفظيّة لدى الأفراد الراشدين في الأردن، **المجلة المصرية للعلوم المصرية للعلوم الإنسانية**، العدد(3)، المجلد(2)، ص(133-168).

17– الرفاعي ، نهلة عبد العزيز(2001). **اختبار شدّة التّلعثم**، كراسة التعليمات، القاهرة: دار النهضة العربية.

18- الزريقات، إبراهيم (2005). **اضطرابات اللّغة والكلام (التشخيص والعلاج)**. عمان: دار الفكر للنشر.

19– السّرطاوي، عبد العزيز، وأبوجودة ، وائل (2000). **اضطرابات اللّغة والكلام** ، الرياض: أكاديمية التربية الخاصّة.

20–السّيد، منى توكل (2008). **التهتهة لدى الأطفال**، القاهرة: دار الفكر العربي.

21–الشّخص، عبد العزيز السّيد و الدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم (1992). **قاموس التربية الخاصّة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

22–الشخص، عبد العزيز(1997). **اضطرابات النطق والكلام**. الرياض، شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

23-عبد الحميد، سعيد كمال(2008).فاعلية برنامج علاجي تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الأردن.

24-عبد الرحمن، سعد (2008).**القياس النّفسي بين النظريّة والتّطبيق**، جامعة عين شمس: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

25-عبد الفتاح، خالد رمضان.(2008). فاعلية برنامج تدربي بنظامي الدمج والعزل في تعديل اضطرابات النطق وأثره على تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بني سويف.

26-عبد المجيد، فايزة يوسف(2012). المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء عند الجنسين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في المرحلة العمرية من (13-15) سنة. **مجلة دراسات الطفولة**، مجلد 15، عدد 57، ص53-58.

27-العبيدي، نادية(1999). **دراسة مقارنة للعلاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى الأطفال في محافظة حولي. الكويت**، مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية.

28- العطيفي، محمد شحاتة .(1982). **متلعثم في مهمّة صعبة**، كلية الطب، جامعة القاهرة.

29-العلوان، أحمد والمحاسنة، رنده. (2011). الكفاءة الذاتية بالقراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية**، مجلد 7، عدد 4، ص399-418.

30-القريطي، عبد المطلب أمين(1998). **في الصحة النّفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

31-القطاونة، يحيى حسين(2014). فاعليّة برنامج تدريبي في علاج التّلعثم وأثره في مستوى الثّقة بالنّفس لدى الأطفال المتلعثمين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التربوية والنّفسية**، المجلد الثاني، العدد السابع، ص(235-272).

32- القمش، مصطفى نوري(2000).**الإعاقة السمعيّة واضطرابات النّطق و اللّغة**، عمان: دار الفكر للطباعة.

33- كسناوي، غادة محمود محمد (2009). فاعليّة برنامج إرشادي للحد من صعوبات النّطق والكلام لدى عيّنة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

34- متولي، فكري لطيف(2015). **اضطرابات النّطق وعيوب الكلام**، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد.

35- مخلوف، ميس علي .(2010). فاعليّة برنامج تدريبي في تخفيف شدّة التأتأة الابتدائية لدى عيّنة من الأطفال المتأتئين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم التربية الخاصّة، جامعة دمشق.

36-موسى، طارق ( 2009 ). **سيكولوجيا التّلعثم في الكلام ( رؤية نفسية وعلاجية إرشادية ).** القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

37- النحاس، محمد محمود وأحمد،سليمان رجب سيد.(2008). **العلاج النّفسي التّخاطبي لصور التّلعثم لدى ذوي صعوبات التعلّم،** مؤتمّر الإعاقة والخدمات ذات العلاقة، الشارقة.

38- النوبي، محمد علي محمد (2010). **قياس اضطرابات النّطق لدى الاطفال العاديين وضعاف السمع.**عمان: دار صفاء للنشر.

39-اليوسف، رامي (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 21(1)، 327-365.

المراجع الأجنبية:

1-Bandura,A.(1977).Self –efficacy: toward unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 84(2), 191-215.2.

2-Ezati, Vinacour R, Levin. (2004). The relationship between anxiety and stuttering: a multidimensional approach. **Journal of fluency Disorder**, 29(2):135-48.

3-Ginsberg,P.(2000)sham self –consciousness and locus of control in people who stutter, **journal of, Genetic psychology vole**,161,No.4. 398.

4-Healey, E. Chorles & Howe,W. Susan (1987) Speech Shadowing Characteristics of Stutterers Under Dichotic and Conditions, **Journal of Communication Disorders**. Vol. 20(6) pp. 493-506.

5-Taylor, I. (1976). **Introduction to Psycholinguistics Hoho**, **Rin heart and Winston**-U-S-A.

6- West, Robert .(1952). The pathology of stuttering, **journal thenervous child**, vol(2), pp 92-106.

7-William, D. Parry, Esq.(2000) **understanding and controlling stuttering experience,** chapter1.

8-Williams, Rona M. (1974) Speech Difficulties in Childhood. A practical Guide for Teachers and Parents, London, George, Harrap.

# مستوى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ

مدار عيسى[3] د. سمر يوسف[2] د. أميرة زمرد[1]

**مُلخّص**

هدفَ البحثُ الحاليّ إلى تعرّفِ مستوى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ في مدينةِ جبلة، وتعرّفِ الفروقِ بين التّلاميذِ في امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ تبعاً لمتغيريّ الجنسِ ومستوى تعليمِ الأمّ. أُستخدمَ المنهجَ الوصفيّ، وتكوّنت أداةُ البحثِ من اختبارٍ لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ، أمّا عيّنةُ البحثِ فقد شملت (178) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ من المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة. أظهرت نتائجُ البحثِ أنّ مستوى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ لمهارات التّفكيرِ الأساسيّة في مادة العلوم كان ضعيفاً، أقلّ من المستوى الفرضيّ (50%)، كما كشفت النّتائجُ عن عدمِ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ في مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ يعزى لمتغيّرِ الجنسِ على مستوى الاختبارِ الكليّ، وعلى مستوى جميعِ المهاراتِ الفرعيّةِ المدروسةِ باستثناءِ مهارةِ المقارنةِ، ولصالحِ الإناثِ. كما أكّدت النّتائجُ على عدمِ وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ يُعزى لمتغيّرِ مستوى تعليمِ الأمّ.

**الكلماتُ المفتاحيّةُ:** مهاراتُ التّفكيرِ الأساسيّةِ، مادّةُ العلوم، الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ، المدارسُ الخاصّةُ.

[1] أستاذ مساعد – قسم أصول التّربية – كلية التّربية – جامعة تشرين. Alamirah1@yahoo.fr
[2] مدّرسة - قسم المناهج وطرائق التّدريس – كلية التّربية – جامعة تشرين. smryosuf@gmail.com
[3] طالبة دكتوراه – قسم تربية الطّفل – كلية التّربية – جامعة تشرين. andromedamadar@gmail.com

# The Level of possession of the Basic Thinking Skills of the Fourth -Graders in Private Schools in Public Jableh City in Science

**Madar Essa** [3] **Dr. Samar Yousef** [2] **Dr. Amira Zmourod** [1]

**Abstract**

This current research aimed to identify the level of possession basic thinking skills by fourth-grade students in private schools in science in Jableh city, And to identify the differences between students in possession basic thinking skills according to gender and level of educational of the mother. The descriptive method was used, and the search tool was a test of basic thinking skills in science. The simple random sample consisted of (178) students of fourth-grade from private schools in Jableh.

The results showed that the level of possession of basic thinking skills in science by fourth grades in private schools was low. The results also revealed that there was no statistically significant difference in the level of basic thinking skills for the fourth-grade students according to the gender at the level of the total test, And at the level of all studied sub-Skills, Except for the comparison skill and in favor of females. Also, the results confirmed that there were no statistically significant differences between the fourth grades in private schools in basic thinking skills according to the mother's education level.

**Key Words**: Basic Thinking Skills, Science, Fourth-Grade, The Private Schools.

[1] Associate Professor, Foundation of Education Department, Faculty of Education, Tishreen University. Alamirah1@yahoo.fr

[2] Assistant Professor, Curricula and Methods of teaching Department, Faculty of Education, Tishreen University. smryosuf@gmail.com

[3] Postgraduate Student, (Ph.D), Child Education Department, Faculty of Education, Tishreen University. andromedamadar@gmail.com

**مُقدّمةُ البحث**

زادَ التّقدّمُ العلميّ والتّقني من رفاهيةِ حياةِ الإنسانِ، ولكنّه جعلها أيضاً تحفلُ بالمشكلاتِ الّتي قد لا تتوفّر لها حلولٌ جاهزةٌ، وعليه فهي تحتاجُ إلى التّفكيرِ العميقِ المتأنّ لحلّها، فالمعلوماتُ ضروريةٌ لمواجهةِ المشكلاتِ، إلّا أنّها لا تكفي بمفردها للتّعاملِ مع هذه المشكلاتِ وحلّها، فأصبحَ الأفرادُ في هذه المجتمعاتِ يحتاجونَ إلى أدواتٍ للتّعاملِ الفعّالِ مع كمّ المعلوماتِ الهائلِ النّاتجِ عن التّقدمِ التّقني، وهنا تظهرُ الحاجةُ ملحّةً إلى الاهتمامِ بمهاراتِ التّفكيرِ، باعتبارِها أدواتٌ للمعرفةِ، لا تتغيّر بتغيّر الزّمان والمكان، ولذلك فإنّنا نجدُ أنّ أنظمةَ التّربيةِ والتّعليمِ قد عملت على تعليمِ التّلاميذ، كيف يُفكّرون في المعلوماتِ، بدلاً من تلقينهم إيّاها، كي يستطيعون توظيفها بشكلٍ مبدعٍ في حلّ مشكلاتهم.

لاقى موضوعُ التّفكيرِ اهتماماً واضحاً عربيّاً ومحليّاً، ومن صورِ الاهتمامِ به ما جاءَ في توصيات المؤتمراتِ التّربويّةِ، فعلى الصّعيدِ العربيّ، عُقدَ اللّقاءُ التّربويّ الثّاني لتعليمِ التّفكيرِ وتنميةِ الإبداعِ الّذي في عمّان– الأردن عام (2008)، وكان من أبرزِ توصياته تنميةُ مهاراتِ التّفكيرِ لدى التّلاميذِ، وتشكيلُ نواةٍ لمؤسّسةٍ عربيةٍ موحّدةٍ لتعليمِ التّفكيرِ، والتّوجّه إلى عقدِ ورشاتٍ تدريبيّةٍ تعالجُ دمجَ مهاراتِ التّفكيرِ في المناهجِ التّعليميّةِ (De Bono Center For Teaching Thinking, 2009, 406). أمّا محليّاً فقد جاءَ في توصياتِ مُؤتمرِ التّطويرِ التّربويّ في دمشق– سوريّة، والمُنعقدُ في أيلول عام (2019)، ضرورةَ إكسابِ المُتعلّمين مهاراتِ التّفكيرِ العلميّ والنّاقدِ، وتوفيرِ أنشطةٍ تُنمّي مهاراتِ التّفكير العليا (THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic, 2019). وعليه فإنّ امتلاكَ التّلاميذِ لمهاراتِ التّفكير يعدّ من أهمّ القضايا الّتي يجب أن تضطلعَ بها المدرسةُ اليوم، وتعملَ عليها بشكلٍ دؤوبٍ، وخصوصاً الحلقةِ الأولى من مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ، كونها تستقبلُ الأطفالَ في مرحلةٍ عمريّةٍ تؤسّسُ عليها جميعُ المراحلِ التّعليميّةِ اللّاحقةِ، وأبرز هذه المهارات وأوّلها، مهاراتُ التّفكيرِ الأساسيّة، لأنّها مهاراتٌ أساسيّةٌ ولازمةٌ لتوظيفِ أنماطٍ أعلى في التّفكيرِ، إذ يُمكن أن تستخدمَ في خدمةِ عمليّاتِ التفّكيرِ النّاقدِ والتّفكيرِ الإبداعيّ وما وراء المعرفيّ (Marazano et al., 1988, 51).

هذا ويرتبطُ المحتوى العلميّ لمادّةِ العلومِ بالتّغيراتِ المتسارعةِ وبالتّطوّراتِ والاكتشافاتِ العلميّةِ المتلاحقةِ، ممّا جعلَ منها مجالاً مُناسباً لتنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ من خلالِ ما يمكنُ أن تقدّمه للتّلاميذِ من خبراتٍ وأنشطةٍ ومواقفَ تعليميّةٍ متنوّعةٍ تحثّهم على التّفكير، وعليه فقد

أظهرت أهدافَ تعليمِ العلومِ في سورية اهتماماً بخلقِ شخصيّاتٍ مهتمّةٍ بالجانب الفكريّ (تعليم التّفكير) بشكلٍ رئيسٍ، وبإكسابِ المُتعلّمين المعارفَ والمهاراتِ وطرائقَ التّفكير، وتعويدِهم استخدامِ أُسسِ البحثِ العلميّ في حلّ المُشكلات الّتي تواجههم عن طريقِ التّحليلِ والفهمِ والاستنتاج (THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic, 2019,5) ولذلك فمن المهمّ أن يمتلكَ التّلاميذُ، في جميعِ المراحلِ التّعليميّةِ وأوّلها مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ، مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، وأن يتمكّنوا منها في جميعِ الموادّ التّعليميّةِ ومنها مادّةِ العلومِ.

**مُشكلةُ البحثِ**

بات امتلاكُ التّلاميذِ لمهاراتِ التّفكيرِ بشكلٍ عامٍ، ومهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ بشكلٍ خاصّ ضرورةً فرضتها ثورةِ المعلوماتِ والتكنولوجيا، إذ تعدّ هذه المهاراتُ أدواتٍ فعّالةٍ تمكّن التّلاميذَ من مقارنةِ المعلوماتِ والمعارفِ الكثيرةِ، وتحليلها وتفسيرها وتقييمها، وصولاً إلى تطويرِ المعلوماتِ، وإبداعِ أفكارٍ جديدةٍ متميّزةٍ. ومن هنا، وكاستجابةٍ للتّغيراتِ العالميّةِ المُتسارعةِ، فقد تمّ تطويرُ وتغييرُ المناهجِ التّعليميّةِ في سوريةَ منذ أعوامٍ قليلةٍ مضت، وقد شملَ التّغييرُ والتّطويرُ جميعَ المراحلِ التّعليميّةِ، وجميعَ الموادّ التعليميّةِ، وهذا ما فرضَ ضرورةَ الانتقالِ بالتّلاميذِ من مرحلةِ حفظِ و تلقينِ المعلوماتِ بهدفِ استظهارها، إلى تعليمهم كيفيّةَ التّفكيرِ في هذه المعلوماتِ، بغيةَ توظيفها بالشّكلِ الأمثلِ في حياتهم اليوميّةِ خارجَ سورِ المدرسةِ.

حظيت دراسةُ مستوى مهاراتِ التّفكير الأساسيّةِ في الحلقةِ من مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ على الصّعيدِ المحليّ باهتمامٍ ضعيفٍ، إذ تمّت دراسةُ بعضِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في سياقِ دراسةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ومهاراتِ عمليّاتِ العلمِ، كونهما يشتملا على مهاراتٍ تفكيرٍ أساسيّةٍ، ومنها دراسةُ ساري وآخرون (2011) الّتي درست مستوى اكتسابِ بعض مهاراتِ عمليّاتِ العلمِ لدى تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ، وتناولت الدّراسةُ مهاراتِ الملاحظةِ والتّصنيفِ والتّنبّؤ، والّتي تعدّ جميعها مهاراتِ تفكيرٍ أساسيّةٍ، وأظهرت النتائجُ أنّ تلاميذَ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ امتلكوا المهارات المدروسةِ بمستوى ضعيفٍ. أيضاً هنالك دراسةُ حمدان وعبّاس (2014) الّتي تناولت بعضَ المهاراتِ، ومنها مهاراتُ التّفكيرِ الأساسيّةِ الآتيةِ: التّفسيرِ، والاستنتاجِ، والاستنباطِ، وتوصّلت نتائجُ هذه الدّراسةِ إلى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ لهذهِ المهاراتِ بمستوى ضعيفٍ أيضاً. يُلاحظُ أنّ البحثين السّابقين درسا مستوى مهاراتِ التّفكيرِ

الأساسيّةِ لدى تلاميذِ المدارسِ العامّةِ، فيما لم تتمّ دراسةُ مستواها لدى تلاميذِ المدارسِ الخاصّةِ، وذلك في حدود علم الباحثة، وكان ذلك دافعاً إلى إجراءِ هذا البحثِ.

من جهةٍ أخرى، اختلفت نتائجُ الأبحاثِ المحليّةِ فيما يخصّ الفرقَ في مستوى امتلاكِ التّلاميذِ لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ وفقاً لمتغيّرِ الجنسِ، وقد تناقضت فيما بينها. إذ كشفت دراسةُ ساري وآخرون (2011) عن وجودِ فرقٍ في مستوى امتلاكِ مهاراتِ التّصنيفِ والملاحظةِ والتّنبؤ بين الذّكور والإناث لصالحِ الإناثِ، أمّا دراسةُ حمدان وعبّاس (2014) فلم تكشف عن فرقٍ في مستوى امتلاكِ التّلاميذِ لمهاراتِ التّفسيرِ والاستنتاجِ والاستنباطِ يعزى لمتغيّرِ الجنس.

وانطلاقاً من تساؤلٍ طرحته دراسةُ الحجاحجة وأبو عوّاد (2017) بعد أن وجدت أنّه لم يكن لمستوى تعليمِ الأمّ أثراً في مهاراتِ الاستقراءِ والتّحليلِ والتّقييمِ لدى الأبناءِ، وكانَ هذا التّساؤل: ألم تُحدث الدّراسةُ الجامعيّةُ فرقاً في القدراتِ المعرفيّةِ لدى الآباءِ والأمّهاتِ؟ وفرقاً في القدرةِ على تلبيةِ الحاجاتِ والقدراتِ المعرفيّةِ والذّهنيةِ لدى الأبناء؟ فقد حاولَ البحثُ الحاليّ دراسةَ أثرِ مستوى تعليمِ الأمّ في مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى التّلاميذ.

وبهدفِ التّعرّفِ إلى بعضِ المعلوماتِ ذاتِ الصّلةِ بالبيئةِ التّعليميّةِ في المدارسِ الخاصّةِ، قامت الباحثةُ بزياراتٍ ميدانيّةٍ عدّة، لمدرستين من المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلةَ خلالَ الفصلِ الأوّلِ من العامِ الدّراسيّ (2021/2020)، ومن هذهِ المعلوماتِ؛ طريقةُ تقديمِ المعلوماتِ للتّلاميذِ، وكيفيةُ شرحِ الدّروسِ، ومدى استخدامِ الطّرائقِ الحديثةِ والوسائلِ والتّقنيّاتِ التّعليميّةِ، وآليةُ التّفاعلِ الصّفيّ بين المعلّمِ والتّلاميذِ وبينَ التّلاميذِ أنفسهم. وحضرت الباحثةُ بعد موافقةِ إدارةِ المدرسةِ (10) دروسِ علومٍ للصّفّ الرّابعِ الأساسيّ لعددٍ من المعلّمين. لوحظَ أنّ تطبيقَ المعلّمين للطّرائقِ التّعليميّةِ الحديثةِ قد بلغَ (30%) بالمئة، وأنّ المعلّمينَ يستخدمونَ التقنيةَ، والوسائلَ التّعليميةَ الحسّيّةَ، وينفّذون الأنشطةَ العلميّةَ، والتّجاربَ بنسبةِ (70%) وقد ساعدتهم على ذلكَ الإمكانيّاتُ الماديّةُ الجيّدةُ المتوفّرةُ في المدارسِ الخاصّةِ. أمّا فيما يخصُّ التّفاعلَ الصّفّيّ، فقد لوحظَ أنّ المعلّمَ أشركَ (60%) من التّلاميذِ في النّقاشِ والحوارِ والأنشطةِ الصّفّيّةِ، إلّا أنّ التّفاعلَ بين التّلاميذِ أنفسهم كانَ شبهَ معدومٍ. كما واطّلعت الباحثةُ على نماذجَ لخططٍ درسيّةٍ محضّرةٍ من قبل معلميّ مادّةِ العلومِ للصّفّ الرّابعِ الأساسيّ، وتبيّنَ لها أنّ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة المفعّلةِ محدودةٌ، تركّزُ على مستوياتٍ دنيا في معظمها. بناءً عليهِ فقد طُرحَ تساؤلٌ مفادهُ: إلى أيّ مدى قد تؤثّرُ هذهِ العواملُ في المدارسِ الخاصّةِ في مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى التّلاميذِ. ومن هنا، فقد أجري البحثُ الحاليّ، وتحدّدت

مُشكلتهُ بالسّؤال الآتي: **ما مستوى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلوم ؟**

**أسئلة البحث:** تفرّعَ عن سؤالِ المشكلةِ السّؤالُ الآتي:

- ما مستوى امتلاك تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ؟

**فرضيّاتُ البحثِ:** أُختبرت فرضيّةُ البحثِ عند مستوى الدّلالةِ (a= 0.05)

- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطيّ درجاتِ التّلاميذِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ يعزى لمتغيّر الجنسِ.
- لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطيّ درجاتِ التّلاميذِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ يعزى لمتغيّر مستوى تعليمِ الأمّ.

**أهميّةُ البحثِ:** استمدّ البحثُ الحالي أهميّته من النّقاطِ الآتيةِ:

- أهميّةُ موضوعُ التّفكيرِ بشكلٍ عامٍ، ومهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ بشكلٍ خاصّ كونها مهاراتٍ ضروريّةً لأنماطٍ أعلى من التّفكير.
- أهميّةُ مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ، إذ تعدّ مرحلةٌ أساسيّةٌ للمراحلِ التّعليميّةِ الأعلى.
- تقديمُ اختبارٍ يقيسُ بعضَ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ يفيدُ منه معلموّ الصّفّ الرّابعِ.
- قد يوجّهُ معلّمي مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ إلى أهميّةِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ وضرورةِ التّركيزِ عليها في أثناءِ تحضيرِ الدّروسِ وتنفيذها، وفي تصميمِ أسئلةِ الاختباراتِ.
- قد يوجّهُ نظرَ القائمينَ على تصميمِ المناهجِ وتخطيطها وتطويرها إلى أهميّةِ هذهِ المهاراتِ، وضرورةِ تضمينها في محتوى كتبِ العلومِ بما يتناسبُ مع العمرِ العقليّ لتلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ.
- قدْ يفتحُ المجالَ أمامَ الباحثين لدراسةِ مستوى امتلاكِ تلاميذِ المدارسِ الخاصّةِ في المراحلِ التّعليميةِ الأعلى لمهاراتِ التفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ وفي موادٍّ تعليميّةٍ أخرى.

**أهدافُ البحثِ:** هدفَ البحثُ الحالي إلى تقصّي ما يأتي:

- مستوى امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّة العلومِ.

- الفرقُ بين تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مستوى امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ وفقَ متغيّرِ الجنسِ.
- الفرقُ بين تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مستوى امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ وفقَ متغيّرِ مستوى تعليمِ الأمّ.

**مُصطلحاتُ البحثِ وتعريفاتُها الإجرائيّة:**

**مستوى:** يُشيرُ المستوى إلى كميّةِ التّغيّرِ أو الصّفةِ المطلوبِ تقديرها، وأحياناً يشيرُ إلى المعيارِ المطلوبِ لأغراضٍ معيّنةٍ على أساسِ قياسِ مستوى ما هو كافٍ لأداءِ المطلوبِ عمليّاً واجتماعيّاً (Shehata et al., 2003, 196).

**مهاراتُ التّفكيرِ الأساسيّة:** يعرّفها ويلسون Wilson بأنّها:" عمليّاتٌ عقليّةٌ محدّدةٌ نمارسها ونستخدمها عن قصدٍ في معالجةِ البياناتِ والمعلوماتِ لتحقيقِ أهدافٍ تربويّةٍ متنوّعةٍ تتراوحُ بين تذكّرِ المعلوماتِ ووصفِ الأشياءِ وتدوينِ الملاحظاتِ، إلى تصنيفِ الأشياءِ والتّنبؤِ بالأمورِ وإقامةِ الدّليلِ وحلّ المشكلاتِ والوصولِ إلى الاستنتاجاتِ ( Abo Jado & Naofal, 2007, 77)،

ويُعرّفُ **مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ إجرائيّاً** بأنّه: درجةُ امتلاكِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ للمهاراتِ الثّمانيةِ الّتي يقيسُها الاختبارُ المُستخدمُ في البحثِ الحاليّ، وهذه المهاراتُ هي: المُلاحظة، والتّمثيل، والمقارنة، والتّصنيف، وتحديد السّمات والمكوّنات، وتحديد الأنماط والعلاقات، والاستنباط، والاستقراء. ويُقاسُ بالدّرجةِ الّتي يحصلُ عليها تلميذُ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ المعدّ لهذا الغرضِ.

**تلميذُ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ:** التّلميذُ الّذي ينتمي إلى أحدِ صفوفِ الحلقةِ الأولى من مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ. وتبدأ الحلقةُ الأولى وفق النّظامِ الدّاخليّ الصّادرِ عن وزارةِ التّربيةِ السّوريّةِ في المادّةِ (أ) من الصّفِ الأوّلِ إلى الصّفّ السّادسِ، وهي مجانيّةٌ وإلزاميّةٌ (THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic, 2015)، ومن هنا يبلغُ عمرُ التلميذِ في الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ تسعَ سنواتٍ.

**الدّراساتُ السابقة:**

**أولاً: الدراسات العربيّة:**

دراسةُ **الحجاجحة وأبو عوّاد** (2017) في الأردن بعنوان: **مستوى التّفكيرِ النّاقدِ وعلاقته بالتّحصيلِ الدّراسيّ لدى الطّلبةِ المتفوقين في مدرسةِ الملك عبد الله الثّاني للتّميّزِ في مدينةِ**

**الزّرقاء– الأردنّ.** هدفَ البحثُ إلى تعرّفِ مستوى التّفكيرِ النّاقدِ لدى الطّلبةِ المتفوقين وعلاقته بالتّحصيلِ الدّراسيّ لديهم في ضوءِ بعضِ المتغيّراتِ الديموغرافيّةِ. أُستخدمَ المنهجُ الوصفيّ، وتألّفت أداةُ البحثِ من اختبارِ كاليفورنيا للتّفكيرِ النّاقدِ، وتكوّنت عيّنةُ البحثِ من (79) طالباً وطالبةً من الصّفّين العاشرِ والحادي عشر. أشارت نتائجُ الدّراسةِ إلى تدنّي مستوى الطّلبةِ في اختبارِ التّفكيرِ النّاقدِ الكليّ وفي جميعِ المهاراتِ الفرعيّةِ (التّحليلِ، والاستقراءِ، والاستنتاجِ، والاستدلالِ، والتّقييمِ)، كما وأظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ علاقةٍ ارتباطيّةٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين التّفكيرِ النّاقدِ والتّحصيلِ الدّراسيّ، وإلى وجودِ فرقٍ دالّ إحصائيّاً في درجاتِ الطّلبةِ على اختبارِ التّفكيرِ النّاقدِ الكليّ تعزى للجنسِ ولصالحِ الإناثِ، كما ولم يكن لمتغيّراتِ (كما ولم يكن لمستوى تعليمِ الأبِّ، ومستوى تعليمِ الأمّ) على اختلافِ مستوياتهما أثرٌ في التّفكيرِ النّاقدِ.

دراسةُ **حمدان وعبّاس** (2014) في سورية بعنوان: **مستوى مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ لدى تلامذةِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في مادّةِ الرّياضيّات وعلاقته بمتغيّري الجنس والبيئة–دراسةٌ ميدانيّةٌ في مدارسِ التّعليمِ الأساسيّ بمحافظةِ اللاذقيّةِ.** هدفَ البحثُ إلى الّتعرفِ إلى مستوى مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ الآتية: تعرّفِ الافتراضات، والتّفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج، وكذلكَ إلى تعرّفِ أثرِ الجنسِ والبيئةِ على هذا المستوى. أُستخدم المنهج الوصفيّ، وتألفت أداةُ البحثِ من مقياس مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ الّذي تمّ إعداده من إعدادِ الباحثةِ، وتكوّنت العيّنةُ من (127) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ. توصّلت نتائجُ البحثُ إلى أنّ تلاميذَ الصّفّ الرّابعِ في محافظةِ اللّاذقيّةِ يمتلكونَ مهاراتَ التّفكيرِ النّاقدِ المدروسةِ بمستوىً ضعيف، كما وتوصّلت النّتائجُ إلى عدمِ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطي درجاتِ التّلاميذِ وفق متغيّرِ الجنس، وإلى أنّ تلاميذِ الرّيف يمتلكونَ مهارات التّفكيرِ النّاقدِ بدرجةٍ أكبر ممّا يمتلكُها تلاميذُ المدينةِ.

دراسة **ساري وآخرون** (2011) في سورية بعنوان: **مستوى اكتساب مهارات عمليّات العلمِ لدى تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ وعلاقته ببعضِ المتغيّرات " دراسةٌ ميدانيّةٌ في مدارسِ التّعليمِ الأساسيّ (الحلقة الأولى) بمحافظةِ اللّاذقيّةِ"**. هدفَ البحثُ إلى تعرّفِ مستوى اكتسابِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ لمهاراتِ عمليّاتِ العلمِ المتمثّلةِ بالملاحظةِ والتّصنيفِ والتّنبّؤ، وأثر الجنس والتّحصيلِ الدّراسيّ على هذا الاكتساب، وعلاقته مع التّفكيرِ النّاقدِ. أُستخدمَ المنهجُ الوصفيّ، وتألّفت أداةُ البحثِ من مقياسين لمهاراتِ عمليّاتِ العلمِ والتّفكيرِ النّاقدِ، وتكوّنت

عيّنةُ البحثِ من (137) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ. وأظهرت نتائجُ البحثِ أنّ عيّنةِ البحثِ تمتلكُ مهاراتِ عمليّاتِ العلمِ المدروسةِ بمستوى ضعيف أقل من المستوى الفرضي (50%)، وأنّ إناث الصّفّ الرّابعِ يمتلكن مهاراتِ عمليّاتِ العلمِ بدرجةٍ أكبر ممّا يمتلكها الذّكور، وأنّ التّلاميذَ مرتفعي التّحصيل يمتلكونها بدرجةٍ أكبر مما يمتلكها التّلاميذ منخفضو التّحصيل. كما أكدّت النتائج على وجودِ علاقةِ ارتباطٍ موجبةٍ بين مهارات عمليّاتِ العلمِ والتّفكيرِ النّاقدِ.

**ثانياً: الدراساتُ الأجنبيةُ:**

دراسةُ **كيتيلر Kettler** (2014) في أمريكا بعنوان: **مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ لدى تلاميذِ المدارسِ الأساسيّةِ "دراسةٌ مقارنةٌ بين كفاءةِ التّلاميذِ الموهوبين والعاديّين Critical Thinking Skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance.** هدف البحثُ إلى التعرّفِ إلى مستوياتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى التّلاميذِ الموهوبين والتّلاميذِ العاديين في المرحلةِ الأساسيّةِ، وكذلك تعرّفِ الفرق بين متوسّطي درجاتِ التّلاميذِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تبعاً لمتغيّرِ الجنس. أُستخدمَ المنهجُ الوصفيّ، وتألّفت أداتا البحثِ من اختبار كورنيل للتّفكيرِ النّاقد بهدفِ قياسِ خمس مهاراتٍ هي: الملاحظةُ، والاستقراء، والاستنباط، والمصداقيّة، والافتراضات. والأداة الثّانيةُ تألّفت من اختبارٍ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لبراكين Bracken (2003). أمّا عيّنةُ البحثِ فقد تكوّنت من (208) تلميذاً وتلميذةً من المرحلةِ الأساسيّةِ، موزّعين إلى (163) تلميذاً وتلميذةً من العاديين و(45) تلميذاً وتلميذةً من الموهوبين. كشفت نتائجُ البحثِ عن وجود علاقةِ ارتباطٍ إيجابيّةٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين درجاتِ التّلاميذِ على اختبارِ كورنيل للتّفكيرِ النّاقدِ وبين درجاتهمِ على اختبارِ براكين للتّفكيرِ النّاقدِ، كما وتفوّقَ التّلاميذُ الموهوبين على التّلاميذِ العاديّين في الأداءِ على اختباريّ مهارات التّفكيرِ النّاقدِ، ولم يوجد فرقٌ بين متوسّطي درجات الذّكورِ والإناثِ في اختباريّ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقد.

دراسةُ **تشاغونال ويانغو Chagunal & Yango** (2008) في الفلبين بعنوان: **مستوى إتقان مهاراتِ عمليّاتِ العلمِ لدى تلاميذِ الصّفّ السّادسِ في المدارسِ الأساسيّةِ في باجيو وبينجويت. Science Process Skills Proficiency of the grade VI pupils in the elementary diocesan schools of Baguio and Benguet.** هدفَ البحثُ إلى تحديدِ مستوى إتقان تلاميذِ الصّفّ السّادسِ لمهاراتِ عمليّاتِ العلمِ الآتيةِ: المُلاحظة،

التّصنيف، الاستدلال، التّنبّؤ، القياس، التّواصل، استخدام العلاقات المكانيّة والزّمانيّة، التّجريب، تفسير البيانات، صياغة الفرضيّات، كما وهدفَ البحثُ إلى دراسةِ فيما إذا كان هذا مستوى مهاراتِ عمليّاتِ العلمِ يختلفُ باختلافِ العمرِ والجنسِ. أُتّبعَ المنهجُ الوصفيّ، وأُستخدمَ اختباراً تقييميّاً لمهاراتِ عمليّاتِ العلمِ، وتكوّنت عيّنةُ البحثِ من (173) تلميذاً وتلميذةً من الصّفّ السّادس الأساسيّ من ثلاثِ مدارس في باجيو وبينجويت. وقد كشفت نتائجُ البحثِ أنّ مستوى تلاميذِ الصّفّ السّادسِ كانَ فوق المتوسّطِ في مهاراتِ التّصنيفِ والاستدلال والقياسِ، كما وكان مستواهم منخفضاً في مهارة التّجريب، وكان ومستواهم متوسّطاً في المهاراتِ الأخرى المدروسةِ، هذا ولم يوجدُ أثر للجنسِ والعمرِ في مستوى إتقانهم لمهاراتِ عمليّاتِ العلمِ.

**3. التعقيبُ على الدّراساتِ السّابقةِ وموقعُ البحثُ الحاليّ منها:**

نلاحظُ من خلالِ قراءتنا للدّراساتِ السّابقةِ أنّ البحثَ الحاليّ تشابهَ مع دراساتِ:

- الحجاحجة وأبو عوّاد (2017)، وتشاغونال ويانغو (2008)، وكيتيلر (2014)، ساري وآخرون (2011)، وحمدان وعبّاس (2014) في استخدامِ المنهجِ الوصفيّ.
- حمدان وعبّاس (2014)، وساري وآخرون (2011) في اختيارِ عيّنةِ البحثِ من تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ.
- الحجاحجة وأبو عوّاد (2017)، وتشاغونال ويانغو (2008)، وكيتيلر (2014)، ساري وآخرون (2011)، وحمدان وعبّاس (2014) في استخدامِ اختبارٍ لقياسِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ المدروسةِ.
- دراسةِ الحجاحجة وأبو عوّاد (2017) في اختيارِ متغيّرِ مستوى تعليمِ الأمّ لتعرّفِ الفرقِ بين التّلاميذِ في امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ تبعاً لهذا المتغيّرِ.

كما واختلفَ البحثُ الحاليّ عن دراساتِ:

- الحجاحجة وأبو عوّاد (2017)، وتشاغونال ويانغو (2008)، وكيتيلر (2014)، في اختيارِ عيّنةِ البحثِ.
- الحجاحجة وأبو عوّاد (2017)، وتشاغونال ويانغو (2008)، وكيتيلر (2014)، ساري وآخرون (2011)، وحمدان وعبّاس (2014) في الاختبارِ المستخدمِ لقياسِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى عيّنةِ البحثِ.

وتميّزَ البحثُ الحاليُّ عن الدّراساتِ السّابقة في:

- اختيارِ متغيّرِ نوعِ المدرسةِ الخاصّة، لدراسةِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ.
- تناولِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ بشكلٍ مستقلٍ، وليس في سياقِ دراسةِ التّفكيرِ النّاقدِ أو مهاراتِ عمليّاتِ العلمِ.

الدّراسةُ النّظريّةُ:

**1- طبيعةُ مادّةِ العلومِ:**

يشهدُ تعليمُ العلومِ تطويراً مستمّراً من أجلِ مواكبةِ خصائصِ عصرِ التّقدّمِ العلميّ وتفجّر المعرفةِ العلميّةِ، ولعلّ ذلك الاهتمام بالتّطويرِ، يستمدّ أصوله من طبيعةِ العلمِ وبنيته (Zaiton,2005,19). فالعلمُ هو تكاملٌ بين المعرفةِ العلميّةِ والطّريقةِ والمنهجِ العلميّ، والمعرفةُ العلميّةُ نسيجٌ من المفاهيمِ والمبادئ العمليّةِ، الّتي يكوّنها الباحثُ في ضوء ملاحظاتهِ المنظّمةِ وتجاربهِ العلميّةِ لاكتشافِ الظّواهرِ وفهمها وتطويرها (Saleh, 2016, 8) .ولكنّ المعرفةّ العلميّةَ عرضةٌ للتّعديلِ والتّغييرِ بسببِ ما تكتشفه الأبحاثُ والدّراساتُ العلميّةُ في ظلّ تقدّمِ الأجهزةِ العلميّةِ (Saidi & Al-Balushi, 2015, 18). ممّا أحدثَ تغييراتٍ في أهدافِ مادّةِ العلومِ، فلم يعدْ هدفُها حفظُ التّلميذِ لأكبرِ قدرٍ من المعلوماتِ؛ بل توظيفُ المعرفةِ العلميّةِ في تفسيرِ الظّواهرِ الطّبيعيّةِ وممارسةِ المنهجيّةِ العلميّةِ، بحيث تُصبحُ جزءاً من سلوكِ التّلميذِ اليوميّ (Hasan, 2019, 17). وهنا يؤكّدُ التّربويون في مناهجِ العلومِ، على أنّ الغايةَ من تعليمِ العلومِ تحوّلت من حفظِ وتلقين المعرفةِ العلميّةِ للتّلاميذ، إلى تعلّمِ التّلاميذِ (كيف يتعلّمون) و(كيف يفكّرون) (Zaiton, 2006, 119). هذا وتتنوّع الموضوعات الّتي تتناولها مادّة العلومِ لتشملَ الإنسانِ والحيوانِ والنّباتِ وغيرها الكثير من الموضوعاتِ الّتي تجذبُ اهتمامَ التّلميذِ كونها ترتبطُ مباشرةً بحياته، وتتطلّبُ منه المُلاحظةَ والمقارنةَ والاستقصاءَ والتّجريبَ والتّحليلَ وغيرها من المهارات لفهمِ طبيعتها، والعلاقاتِ الّتي تربطها ليكون أكثرَ قدرةً على حلّ المشكلاتِ في حياته. ومن هنا فقد طوّرت وزارةُ التّربيةِ السّوريّةِ منذُ أعوامٍ قليلةٍ مضت المناهجِ التّعليميّةِ لجميعِ الموادّ ومنها العلوم، وحظي التّفكيرُ بأهميّةٍ واضحةٍ ظهرت في أهدافِ تعليمِ العلومِ، إذ ركّزت على الجانبِ الفكريّ، فأصبح الهدفُ الرّئيسُ من تدريسِ العلومِ، تعليمُ التّفكيرِ ومهاراتهِ بشكلٍ رئيسٍ، وإكسابُ المتعلّمين طرائقِ التّفكيرِ، وتعويدهم استخدامَ أسسِ البحثِ العلميّ في حلّ المشكلاتِ (THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic, 2019,5).

## 2- مهاراتُ التّفكيرِ الأساسيّة:

عرضُت في هذه الفقرةِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الّتي تناولها الاختبارُ في هذا البحث، والتي تمّ قياسُ مستواها لدى تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ. وهي كالآتي كما وردت في كلّ من: Zaiton (2006,15-24)، و(2019, 113) Zayer و Al-Najdi et al., (2005, 221) ، و(2006, 95) Mahmoud، و Al-Qasim et al., (2007, 40)، و(2014, 210) Abdullah، و(2006,5) Burns، و Rayan (2006,118) و(2007-148،144) Jarawan، و(2008,209) Butrus و Al-Afoun, & Al-Saheb ( 2012, 104)

- **المُلاحظةُ:** استخدامُ واحدةٍ أو أكثرَ من الحواسّ الخمسِ أو استخدامَ الأجهزةِ والوسائلِ الميكانيكيّةِ المناسبةِ بشكلٍ هادفٍ، بغيةَ دراسةِ وتحديدِ سماتِ ظاهرةٍ أو شيءٍ أو حدثٍ، والحصولِ على معلوماتٍ عنها. إذ يمكنُ أن تُسفرَ هذهِ الملاحظاتُ عن بياناتٍ كميّةٍ أو نوعيّةٍ. وهي ضروريّةٌ في كثيرٍ من العمليّات العلميّة كالتّصنيفِ وصوغِ الفرضيّاتِ والاستدلالِ العلميّ.
- **التّمثيلُ:** يعني التّمثيلُ إعادةَ صياغةِ المعلوماتِ أو إعادةَ التّعبيرِ عنها بصورةٍ تُظهرُ العلاقةَ المهمّةَ بين عناصرها، أو يتمَ إعطاءُ معلومةٍ شفهيّةٍ، أو مشكلةٍ بحيث يتمّ تحويلها إلى مخطّطاتٍ أو جداولٍ أو رموزٍ أو أشكالٍ بيانيّةٍ ونحو ذلك من صورِ إعادةِ الصّياغةِ. ويأخذُ التّمثيلُ أشكالاً عديدةً منها التّمثيلُ البصريّ، واللّفظي، والرّمزي.
- **المُقارنةُ:** تعدُّ مهارةُ المقارنةِ من مهاراتِ تنظيمِ المعلوماتِ، وتتطلّبُ التّعرفَ إلى أوجهِ الشّبهِ والاختلافِ بين الأشياءِ أو الظّواهرِ، والبحثِ عن نقاطِ التّشابهِ ونقاطِ الاختلافِ بينها بناءً على عددٍ من المعاييرِ الّتي تبنى عليها المقارنةُ. وتصاغُ مهامُ المقارنةِ بإحدى صورتين وهما: المقارنةُ المفتوحةِ والمقارنةُ المغلقةِ.
- **تحديدُ الأنماطِ والعلاقات:** تعدّ مهارةُ تحديدِ الأنماطِ والعلاقاتِ من مهاراتِ التّحليلِ، وتتمثّلُ بتمييزِ التّلميذِ وتوضيحه للطّرقِ والعلاقاتِ الدّاخليّةِ الّتي ترتبطُ من خلالها العناصرُ والأحداثُ للموضوعِ الواحدِ، سواءً أكانت هذه الأحداثُ تخصّ الموضوعَ ذاتهِ، أو خارجَ إطاره. وتعتمدُ هذهِ المهارةُ على معرفةِ التّلميذِ جيّداً بالمحتوى التّعليميّ والخبرةِ السّابقةِ الّتي سبقَ وأن مرّ بها.

- **تحديدُ السّمات والمكوّنات:** تعدّ مهارةُ تحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ من مهاراتِ التّحليلِ، وتعني تحديدَ التّلميذِ لصفاتِ الأشياءِ وخصائصها، وذلك من خلالِ قواعدِ المعرفةِ المخزّنةِ لديه، ومن ثمّ العملِ على توضيحِ الأجزاءِ الّتي تكوّن الكلّ. أو تعني تجزئةَ المعلوماتِ المركّبةِ والمعقّدةِ إلى أجزاءٍ صغيرةٍ من أجلِ تحديدِ المسمّياتِ والأصنافِ.
- **التّصنيفُ:** تجميعُ البياناتِ المتشابهةِ في فئاتٍ على أساسِ صفاتها أو معالمها أو خصائصها. وتعدّ هذه المهارةُ من أهمّ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، لأنّها أساسيّةٌ لبناءِ الإطارِ المرجعيّ للفردِ، وضروريّةٌ للتّقدّمِ العلميّ وتطوّرِه، كما وأنّ دراسةَ العالمِ الطّبيعيّ من حولنا تقوم على التّصنيفِ.
- **الاستقراءُ:** وهو العمليّةُ الاستدلاليّةُ الّتي يتمّ بها التّوصّلُ إلى نتيجةٍ عامّةٍ من ملاحظاتٍ جزئيّةٍ معيّنةٍ، أو بعضِ المشاهداتِ، أو الأمثلةِ الخاصّةِ حيثُ نبدأ بملاحظةِ الجزئيّاتِ والوقائعِ المحسوسةِ، ونتعرّفُ على دلائلها لكي نصدرَ نتيجةً عامّةً يمكنُ تعميمها على الفئةِ الّتي تنتمي إليها هذه الجزئيّات، وعليه فإنّ التّفكيرَ هنا يسيرُ من الخاصّ إلى العامّ ومن الجزئيّ إلى الكليّ.
- **الاستنباطُ:** ويعني الوصولَ إلى نتيجةٍ خاصّةٍ اعتماداً على مبدأ عامّ، أو هو تطبيقُ القاعدةِ العامّةِ على حالةٍ خاصّةٍ من الحالاتِ الّتي تنطبقُ عليها القاعدةُ، وعليهِ ينتقلُ الفكرُ هنا من العامّ إلى الخاصّ ومن الكليّ إلى الجزئيّ، وفي هذا النّوعِ من الاستدلالِ يتمّ استخلاصُ النّتائجِ وليسَ هناك ما يكتشفُ أو يبتكرُ.

**حدودُ البحثِ:** اقتصرَ البحثُ الحاليّ على الحدودِ الآتيةِ:

- **الحدودُ العلميّةُ:** اقتصرَ البحثُ الحاليّ على دراسةِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى تلاميذ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ. وتشملُ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الآتيةُ: المُلاحظة، والتّمثيل، والمقارنة، والتّصنيف، وتحديد السّمات والمكوّنات، وتحديد الأنماط والعلاقات، والاستنباط، والاستقراء.
- **الحدودُ البشريّة:** تلاميذُ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ من المدارس الخاصّةِ في مدينةِ جبلة.
- **الحدودُ الزّمنيّة:** طُبّقت أداةُ البحثِ بين شهريّ شباط وآذار من العام (2021).

- **الحدودُ المكانيّة:** المدارسِ الخاصّةِ من الحلقةِ الأولى من مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ في مدينةِ جبلة.

**منهجُ البحث:**

أُستخدمَ المنهج الوصفيّ، لأنّه المنهجُ المناسبُ لتحقيقِ أهداف هذا البحثِ. إذ تهدفُ الأبحاثُ في هذا المنهجِ إلى وصفِ واقعِ المشكلاتِ والظّواهرِ كما هي، أو تحديدِ الصّورةِ الّتي يجبُ أن تكونَ عليها هذه الظّواهرُ في ظلّ معاييرٍ محدّدةٍ، مع تقديمِ توصياتٍ أو مقترحاتٍ من شأنها تعديلُ الواقعِ للوصولِ إلى ما يجبُ أن تكونَ عليه هذه (Al-Nuaimi, 2015, 227). ويعتمدُ هذا المنهجُ على التّعبيرِ النّوعيّ الّذي يصفُ الظّاهرةَ ويوضّحُ خصائصها، أو التّعبيرِ الكمّي الذّي يعطي وصفاً رقميّاً يوضّحُ مقدارَ وحجمَ الظّاهرةِ Abbas et al., 2014,74).

**مجتمعُ البحثِ وعيّنته:**

تكوّن مُجتمعُ البحثِ من جميعِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّة، والمُسجلين في العام الدّراسي (2021/2020) في مدارسِ مدينةِ جبلة، والبالغِ عددهم (219) تلميذاً وتلميذةً. وقد اتّبعت الباحثةُ طريقةَ الحصرِ الشّاملِ، إذ طبّقت الاختبارُ على جميعِ أفرادِ المجتمعِ الأصليّ بعدَ استبعادِ المتغيّبين، إذ بلغَ عددُ العيّنةِ (178) تلميذاً وتلميذةً. والجدولُ رقمُ (1) يوضّحُ وصفَ العيّنةِ تبعاً لمتغيّريّ الجنسِ ومستوى تعليمِ الأمّ.

**الجدول رقم (1):** *وصف عيّنة البحث تبعاً لمتغيّريّ الجنسِ ومستوى تعليمِ الأمّ.*

| | الذكور | | | | | | الإناث | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تاسع وما دون | ثانوي | معهد متوسط | جامعة | دراسات عليا | المجموع | تاسع وما دون | ثانوي | معهد متوسط | جامعة | دراسات عليا | المجموع | المجموع النهائي |
| العدد | 20 | 22 | 13 | 25 | 10 | 90 | 22 | 30 | 10 | 23 | 3 | 88 | 178 |

**أداةُ البحثِ:**

**1. إعدادُ اختبار مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ وتجربته استطلاعيّاً:**

تمّت صياغةُ خمسةِ أسئلةٍ لكلّ مهارةٍ من مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الأتية: الملاحظةِ والتّمثيلِ والمقارنةِ والتّصنيفِ وتحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ وتحديدِ الأنماطِ والعلاقاتِ والاستقراءِ والاستنباطِ. وقد تمّت مراعاةُ ما يأتي عند تصميمِ أسئلةِ الاختبارِ:

- الدّقةُ اللّغويّةُ والعلميّةُ للأسئلةِ ولبدائلِ الإجابةِ عنها
- الوضوحُ والتّنوعُ.
- مناسبةُ الأسئلةِ للمستوى العقليّ والعمريّ لتلاميذ الصّفّ الرّابعِ
- مرتبطةٌ بمادّة العلومِ.

ثمّ وُضعت تعليماتِ الاختبارِ، والّتي شملت:

- التعليماتُ الخاصّةُ باسم التّلميذِ ومدرسته وصفّه وشعبته.
- التّعليماتُ الخاصّةُ بطريقةِ الإجابةِ عن الأسئلةِ.
- الطّلبُ إلى التّلميذِ عدمَ تركِ أي سؤالٍ دون إجابةٍ.

ثمّ طُبّقَ الاختبارُ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ مؤلّفةٍ من (30) تلميذاً وتلميذةً من خارجِ عيّنةِ البحثِ الأصليّةِ من تلاميذ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ من مدرسةِ آفاقِ المستقبلِ الخاصّةِ، بغرضِ معرفةِ مدى فهمِ التّلاميذِ لأسئلةِ الاختبارِ. وطُبّق الاختبارِ في الثّاني من كانون الأوّلِ من عام 2020.

**2. دراسةُ الخصائصِ السّيكومتريّةِ للاختبارِ:**

**1.2. الصّدقُ الظّاهري:**

تمّ عرضُ الاختبارِ بصورتهِ الأوليّة على (14) مختصّاً من أعضاءِ الهيئةِ التّدريسيّةِ من كليّة التّربية في جامعةِ تشرين. الملحق رقم (1)، وبعدَ الأخذِ بملاحظاتِ المحكّمين، تكوّن الاختبارُ من (40) سؤالاً، تقيسُ (8) مهاراتِ تفكيرٍ أساسيّةٍ. الملحق رقم (2)

**2.2. ثباتُ الاتّساقِ الدّاخليّ بمعادلةِ ألفا كرونباخ:**

تمّ حسابُ معامل الثّباتِ بطريقةِ ألفا كرونباخ لدرجاتِ تلاميذِ العيّنةِ الاستطلاعيّةِ، والجدولُ رقم (1) يوضّحُ النّتيجةَ.

**3.2. الثّباتُ بإعادةِ التّطبيقِ:**

بعد أن طبّقَ الاختبارُ على تلاميذِ العيّنةِ الاستطلاعيّةِ في (2020/12/2) تمّت إعادةُ تطبيقه على العيّنةِ ذاتها بعدَ حوالي أسبوعين من التّطبيقِ الأوّل، ثمّ حُسبَ معاملُ ارتباطِ بيرسون بين التّطبيقين الأوّل والثّاني لاستخراجِ معاملِ الثّباتِ. والجدولُ رقم (2) يوضّحُ النّتيجةَ.

**الجدول رقم (2):** *قيمُ معاملاتِ الثّباتِ بطريقةِ إعادةِ التّطبيقِ والاتّساقِ الدّاخلي لأفرادِ العيّنةِ الاستطلاعيّةِ.*

| الثّباتُ | الاتّساقُ الدّاخليّ (ألفا كرونباخ) | إعادةُ التّطبيقِ |
|---|---|---|
| بنود الاختبار | 0.87 | $0.89^{**}$ |

(**) دال عند مستوى الدّلالة 0.05

نلاحظُ من الجدول رقم (2) أنّ معاملاتُ الثّباتِ بطريقةِ الاتّساقِ الدّاخليّ بمعادلةِ ألفا كرونباخ، وإعادةُ التّطبيقِ كانت دالّة بشكل كافٍ، وهذا يدلّ على تمتّع الاختبارِ بدرجةِ ثباتٍ كافيةٍ، في حالِ تطبيقه مرّاتٍ عدّة في حدودِ عيّنةِ البحثِ، وبالتّالي فاختبارُ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ أصبحَ صالحاً للتّطبيقِ النّهائي.

**4.2. الصّدقُ الذّاتي:** يحسبُ الصّدقُ الذّاتي من خلالِ حسابِ الجذرِ التّربيعيّ لمعاملِ ثباتِ الاختبارِ، وعليه يكونُ معاملُ الصّدقِ الذّاتيّ لاختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ كالآتي:

$\sqrt{0.87}$ =0.93 ، $\sqrt{0.89} = 0.94$ والقيمُ السّابقةُ تدلّ على أنّ الاختبارَ يتميّزُ بدرجةٍ مقبولةٍ من الصّدقِ الذّاتي.

**5.2. معاملاتُ السّهولةِ والصّعوبةِ والتّمييزِ لأسئلةِ الاختبارِ:**

يعبّرُ معاملُ السّهولةِ عن نسبةِ عددِ التّلاميذِ الّذين أجابوا إجابةً صحيحةً عن السّؤالِ إلى مجموعِ الإجاباتِ الصّحيحةِ والخاطئة، ويُحسبُ باستخدامِ المعادلةِ الآتيةِ:

معاملُ السّهولةِ = عددُ الإجاباتِ الصّحيحةِ/(عددُ الإجاباتِ الصّحيحةِ+ عددُ الإجاباتِ الخاطئةِ)

وعليه ويُمكننا حسابُ معاملُ الصّعوبةِ باستخدامِ المعادلةِ الآتيةِ:

معاملُ الصّعوبةِ = 1 – مُعامل السّهولة (Michael, 2009,97).

هذا ويُعبّر معاملُ تمييزِ أسئلةِ الاختبارِ عن قدرةِ أسئلتهِ على التّمييزِ بين التّلميذِ المُمتازِ والتّلميذِ الضّعيفِ، وقد حُسبت معاملاتِ تمييزِ أسئلةِ الاختبارِ وفقَ القانون:

ت= (مج ع – مج د) / 0.5 ن

وقد تراوحت معاملاتُ الصّعوبةِ لأسئلةِ الاختبارِ بين (0.30–0.66)، وبلغَ متوسّطُ معاملاتِ الصّعوبةِ (0.48)، كما وتراوحت معاملاتُ السّهولةِ بين (0.34–0.70)، وبلغَ متوسّطُ معاملاتِ السّهولةِ (0.52). أمّا معاملاتُ التّمييزِ فقد تراوحت بين (0.30–0.70)، وبلغَ متوسّطُ معاملاتِ التّمييزِ (0.50). والملحقُ رقمُ (3) يوضّحُ معاملاتِ السّهولةِ والصّعوبةِ والتّمييزِ لأسئلةِ اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، وجميعُ القيمِ مقبولةٌ، وهذا يدلُّ على صلاحيّةِ الاختبارِ للتّطبيقِ.

**3. تصحيحُ اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ:**

تكوّن الاختبارُ بصورته النّهائيّةِ من (40) سؤالاً، حيثُ ينالُ كلّ سؤالٍ يجيبُ عنه التّلميذُ إجابةً صحيحةً درجةً واحدةً، وينالُ درجةُ الصّفرِ عند الإجابةِ الخاطئةِ عن أيّ سؤالٍ. وعليه فإنّ أعلى درجةً يمكنُ أن يحصلَ عليها التّلميذُ في الاختبارِ هي (40) درجةً، ودرجةُ الصّفرِ عندما لا يجيبُ التّلميذُ بشكلٍ صحيح عن جميعِ أسئلةِ الاختبارِ.

**نتيجةُ سؤالِ البحثِ ومناقشتها:**

**ما مستوى امتلاك تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مدينةِ جبلة لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ؟**

استخدمت الباحثةُ، للإجابةِ عن هذا السّؤال، اختبارَ ت لعيّنةٍ واحدةٍ، إذ يُستخدمُ هذا الاختبارُ لمعرفةِ ما إذا كانَ متوسّطِ متغيّرٍ ما لعيّنةٍ واحدةٍ يساوي قيمةً ثابتةً، وقد حدّدت الباحثةُ هذهِ القيمةَ الثّابتةَ على أساسِ الدّرجةِ الوسطى، إذ تتراوحُ درجاتُ الاختبارِ بين (0) و(40)، وعليهِ فإنّ القيمةَ الّتي تتوسّطُ هذا المدى: (0+40)/2=20)، كما وتتراوحُ درجاتُ كلّ مهارةٍ فرعيّةٍ في الاختبارِ بين (0) و(5)، وعليهِ فإنّ القيمةَ الّتي تتوسّطُ هذا المدى: (0+5)/2=2.5. ويوضّحُ الجدولُ رقم (3) النتّائجَ:

**الجدول رقم (3):** *نتائج اختبار T-test لعينة واحدة للفرق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لاختبار مهارات التفكير الأساسية الكليّ ولكلّ مهارة فرعيّة منه على حدة*

| المهارة | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | 2.5 | 3.35 | 1.151 | 9.835 | 177 | 0.000 | دال |
| التمثيل | 2.5 | 2.66 | 1.552 | 1.353 | 177 | 0.178 | غير دال |
| المقارنة | 2.5 | 3.53 | 1.320 | 10.392 | 177 | 0.000 | دال |
| التصنيف | 2.5 | 2.39 | 1.485 | 0.959- | 177 | 0.339 | غير دال |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد السمات والمكونات | 2.5 | 1.76 | 1.538 | 6.433- | 177 | 0.000 | دال |
| تحديد الأنماط والعلاقات | 2.5 | 1.78 | 1.355 | 7.135- | 177 | 0.000 | دال |
| الاستقراء | 2.5 | 1.74 | 1.268 | 8.039- | 177 | 0.000 | دال |
| الاستنباط | 2.5 | 1.80 | 1.507 | 6.166- | 177 | 0.000 | دال |
| الكلّي | 20 | 19.03 | 10.755 | 5.025- | 177 | 0.000 | دال |

نلاحظُ من الجدول رقم (3) أنّ قيمةَ الدّلالةِ لاختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الكليّ، ولمهاراتِ الملاحظةِ، والمقارنةِ، وتحديد السّمات والمكوّنات، وتحديد الأنماط والعلاقات، والاستنباطِ، والاستقراءِ، كانت جميعها أقلّ من (0.05)، ممّا يعني أنّ قيمة ت لتلك المهارات دالّة إحصائيّاً، وبالتّالي نرفض الفرضيّة الصّفريّة ونقبل الفرضية البديلة، ويُتّخذ القرار الآتي: توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بين المتوسّطين الفعليّ والفرضيّ لدرجاتِ التّلاميذِ بالنّسبةِ لتلك المهاراتِ. وكانت هذه الفروقُ في الاختبارِ الكليّ، ومهاراتِ تحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ، وتحديدِ الأنماطِ والعلاقاتِ، والاستنباطِ، والاستقراءِ، لصالحِ المتوسّطِ الفرضيّ، أي أنّ التّلاميذ يمتلكون مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ على الاختبارِ الكليّ بمستوى ضعيفٍ لأنّها أقلّ من المستوى الفرضيّ (50%)، ومع نتيجة دراسةِ الحجاحجة وأبو عوّاد (2017) فيما يخصّ مهارتي الاستقراءِ والتّحليلِ إذ تعدّ مهارتيّ تحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ وتحديدِ الأنماطِ والعلاقاتِ مهارتيّ تحليلٍ، كما وتتّفقُ مع نتيجةِ دراسةِ حمدان وعبّاس (2014) فيما يخصّ مهارةَ الاستنباطِ.

أمّا الفروقُ في مهارتي الملاحظةِ والمقارنةِ فقد كانت لصالحِ المتوسّطِ الفعليّ الحقيقيِ، أي أنّ التّلاميذّ يمتلكونَ هذه المهاراتِ بمستوى جيّدٍ لأنّه فوق المتوسّطِ الفرضيّ. وتختلفُ هذه النّتيجةُ عن نتيجةِ دراسةِ ساري وآخرون (2011) الّتي توصّلت إلى مستوى مهارة الملاحظةِ لدى التّلاميذِ كان ضعيفاً، وعن نتيجةِ دراسةِ تشاغونال ويانغو (2008) الّتي توصّلت إلى أنّ التّلاميذَ امتلكوا مهارةَ الملاحظةِ بمستوى متوسّطٍ.

كما ونلاحظُ من الجدولِ رقم (3) أنّ قيمةَ الدّلالةِ لاختبارِ مهارتي التّمثيلِ والتّصنيفِ كانت أكبر من (0.05) ممّا يعني أنّ قيمة ت لتلك المهارتين غير دالّةٍ إحصائيّاً، وبالتّالي نقبلُ الفرضيّةَ الصّفريّةَ، ونرفضُ الفرضيةَ البديلةَ، ويُتّخذ القرار الآتي: لا يوجدُ فرقٌ دالّ إحصائيّاً بين المتوسّطين الفعليّ والفرضيّ لدرجاتِ التّلاميذِ بالنّسبةِ لمهارتيّ التّمثيلِ والتّصنيفِ. ممّا

يعني أنّ التّلاميذَ يمتلكونَ هذه المهاراتِ بمستوى متوسّط. وتختلفُ هذه النّتيجةُ عن نتيجةِ دراسةِ تشاغونال ويانغو (2008) فيما يخصُّ مهارةَ التّصنيفِ والتّي توصّلت إلى أنّ التّلاميذَ يمتلكونها بمستوى فوقَ المتوسّطِ.

ويمكنُ أن يُفسّرَ وقوعُ معظمِ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ ضمنَ المستويين المنخفضِ والمتوسّطِ بأسبابٍ عدّةٍ، قد تكونُ وراءَ هذه النّتيجةَ، منها: انخفاضُ درجةُ تضمينِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في محتوى منهاجِ العلومِ، أو عدمَ شموليةِ محتوى الكتابِ لكلّ المهاراتِ، وقد يكون أسلوبُ الدّمجِ لهذه المهارات في المحتوى غير كافٍ بمفرده لتنميةٍ جيّدةٍ لها. كما قد يكون للإعدادِ الأكاديميّ للمعلّم دورٌ في هذه النّتائجِ، فهل تمّ إعدادهُ وتدريبه على خلقِ بيئةٍ صفيّةٍ تعليميّةٍ مفكّرةٍ؟ أم إلى أيّ مدى تمّ إعداده وتأهيله في وسطٍ يحفزّه هو نفسه على التّفكير، حتّى يستطيعَ إسقاطَ خبرته في هذا المجالِ على تلاميذهِ في الصّفّ؟

وأمّا المستوى الجيّدِ لمهارتيّ الملاحظةِ والمقارنةِ فقد يعودُ إلى التّركيزِ على استخدامِ الوسائلِ التّعليميّةِ الحسّيّةِ في هذهِ المرحلةِ العمريّةِ، إذ أنّ يعدُّ تفعيلُ حواسّ التّلميذِ، واستخدامها في الحصولِ على المعلوماتِ واكتشافِ العالمِ من حوله، مسيطراً على التّعليمِ في الحلقةِ الأولى من مرحلةِ التّعليمِ الأساسيّ، وخصوصاً في مادّةِ العلومِ.

**النّتائجُ المتعلّقةُ بالفرضيّةِ الأولى ومناقشتها:**

**لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطيّ درجاتِ التّلاميذِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ يعزى لمتغيّر الجنسِ.**

لاختبارِ هذه الفرضيّةِ، حُسبت المُتوسّطات الحسابيّةِ والانحرافاتِ المعياريّةِ لدرجاتِ تلاميذِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّ الكلّيّ، وعلى كلّ مهارةٍ فرعيّةٍ، ولتعرّف دلالةِ الفرق بين هذين المُتوسّطين عند مستوى الدّلالةِ (a=0.05)، أُستخدمَ اختبار ت للعيّناتِ المُستقلّةِ، ويوضّحُ الجدول رقم (4) النتّائج.

**الجدول رقم (4):** *نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للفرق بين متوسّطي درجات التّلاميذ على اختبار مهارات التّفكير الأساسيّة وفق متغيّر الجنس.*

| مهارة التفكير | الجنس | العدد | المُتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحريّة | قيمة الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | إناث | 98 | 3.22 | 1.108 | 1.596- | 176 | 0.112 | غير دال |
| | ذكور | 82 | 3.50 | 1.191 | | | | |
| المقارنة | إناث | 98 | 2.83 | 1.612 | 2.877 | 149.259 | 0.005 | دال |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 1.457 | 2.45 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.290 | 176 | 1.062 | 1.542 | 2.50 | 98 | إناث | التصنيف |
| | | | | 1.412 | 2.26 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.746 | 176 | 0.325- | 1.552 | 1.72 | 98 | إناث | تحديد السمات والمكونات |
| | | | | 1.529 | 1.80 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.223 | 176 | 1.222- | 1.384 | 1.66 | 98 | إناث | تحديد الانماط والعلاقات |
| | | | | 1.314 | 1.91 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.707 | 175.627 | 0.376- | 1.356 | 1.70 | 98 | إناث | الاستقراء |
| | | | | 1.158 | 1.78 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.332 | 176 | 0.973- | 1.430 | 1.70 | 98 | إناث | الاستنباط |
| | | | | 1.597 | 1.93 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.107 | 176 | 1.618 | 1.612 | 2.83 | 98 | إناث | التمثيل |
| | | | | 1.457 | 2.45 | 80 | ذكور | |
| غير دال | 0.616 | 176 | 0.503 | 11.057 | 31.32 | 98 | إناث | الكلّي |
| | | | | 10.425 | 30.50 | 80 | ذكور | |

نلاحظُ من الجدولِ رقم (4) أنّ قيمةَ الدّلالةِ على مستوى الاختبارِ الكليّ، وعلى مستوى مهاراتِ المُلاحظةِ، والتّصنيفِ، والتّمثيلِ، وتحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ، وتحديدِ العلاقاتِ، والاستقراءِ، والاستنباطِ، كانت جميعها أكبر من (0.05)، ممّا يعني أنّ قيمةَ (ت) للاختبار الكليّ وللمهارات السّابقةِ غير دالّةٍ إحصائيّاً، وعليه نقبل الفرضيّة الصّفريّة، ويُتّخذ القرار الآتي: لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطيّ درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الكليّ، وعلى مستوى مهاراتِ المُلاحظةِ، والتّصنيفِ، والتّمثيلِ، وتحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ، وتحديدِ العلاقاتِ، والاستقراءِ، والاستنباطِ. وقد تعودُ هذه النّتيجةَ إلى أنّ التّلاميذَ جميعهم في هذه المرحلةِ يخضعونَ لعواملٍ ومؤثّراتٍ تربويّةٍ متماثلةٍ إلى حدّ كبيرٍ، من حيثُ المنهاجِ التّعليميّ المقرّر، والبيئةِ المدرسيّةِ التّعليميّةِ بكلّ ما يقدّمانه من خبراتٍ موحّدةٍ لكلا الجنسين، ومن حيث المعلّمِ، إذ أنّ التّلاميذَ يعلّمهم خريجُ كليّةِ التّربيّةِ (معلّم صف) المعدّ خصّيصاً للتّعليمِ في هذه المرحلةِ. وتختلف هذه النتّيجةُ عن نتيجةِ دراسةِ ساري وآخرون (2011) الّتي وجدت أنّ الإناثَ تفوّقن على الذّكورِ في مهارتيّ الملاحظةِ والتّصنيفِ، وعن نتيجةِ دراسة الحجاحجة وأبو عوّاد (2017) الّتي توصّلت إلى أنّ الإناثَ تفوّقن على الذّكورِ في مهارتيّ التّحليلِ والاستقراءِ. وتتّفقُ هذه النّتيجةُ مع نتيجةِ دراسةِ كيتلير (2014) الّتي لم تجد فروقاً بين الذّكورِ والإناثِ في امتلاكِ مهاراتِ الملاحظةِ والاستقراءِ والاستنباطِ. ومع نتيجةِ دراسةِ حمدان وعبّاس (2014) الّتي لم تجد فرقاً بين الذّكورِ والإناثِ في امتلاكِ مهارةِ الاستنباطِ.

كما نلاحظُ من الجدولِ رقم (4) أنّ قيمةَ الدّلالةِ على مستوى مهارةِ المقارنةِ كان أصغرَ من (0.05)، ممّا يعني أنّ قيمةَ (ت) دالّةٌ إحصائيّاً، وعليه نرفضُ الفرضيّةَ الصّفريّةِ، ونقبلُ الفرضيّةَ البديلةّ، ويُتّخذُ القرارُ الآتي: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطي درجات الذّكور ودرجاتِ الإناثِ على مهارةِ المقارنةِ، وهذا الفرقُ لصالحِ المتوسّطِ الأعلى، أي لصالحِ الإناثِ. ويُمكنُ أن تُفسّرَ هذه النّتيجةَ بأنّ ذلك قد يعودُ إلى خصيصةٍ مثبتةٍ في علمِ النّفسِ، ترتبطُ بالإناثِ بشكلٍ مباشرٍ، وهي أنّ الأنثى تتفوّقُ على الذّكرِ في القدراتِ اللّفظيّةِ، ومخزونها اللّغويّ أكبرُ من مخزونِ الذّكر(Al-Hegazi, 2017, 68). ممّا يجعلها أفضلُ في ذكرِ أوجهِ الشّبهِ والاختلافِ بين الأشياءِ والأحداثِ والمفاهيمِ، هذا وقد لوحظَ في أثناءِ تطبيقِ الاختبارِ أنّ الإناثِ كنّ يذكرنَ مترادفاتٍ للفكرةِ الواحدةِ في الوقتِ الّذي كان فيه الذّكورُ يكتفونَ بأوّل فكرةٍ يكتبونها. ولربّما جذبت بنودُ الاختبارِ الخاصّةِ بمهارةِ المقارنةِ وأثارت اهتمامهنّ للإجابةِ عنها أكثرَ من الذّكور،

**النّتائجُ المتعلّقةِ بالفرضيّةِ الثّانيةِ ومناقشتها:**

**لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطيّ درجاتِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ يعزى لمتغيّر مستوى تعليمِ الأمّ.**

لاختبارِ هذه الفرضيّةِ، حُسبت المُتوسّطات الحسابيّةِ والانحرافاتِ المعياريّةِ لدرجاتِ تلاميذِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّ الكلّيّ، وعلى كلّ مهارةٍ فرعيّةٍ، ولتعرّف دلالةِ الفروق بين هذه المُتوسّطات عند مستوى الدّلالةِ (a=0.05)، أُستخدمَ اختبارُ تحليلِ التّباينِ الأحاديّ One Way ANOVA، ويوضّحُ الجدولين رقم (5) ورقم (6) النتّائج.

**الجدول رقم (5):** *الإحصائيّات الوصفيّة لتوزّع درجات أفراد عيّنة البحث حسب متغيّر مستوى تعليم الأمّ*

| المهارة | مستوى تعليم الأم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | تاسع وما دون | 42 | 3.58 | 1.254 |
| | ثانوي | 52 | 2.96 | 0.969 |
| | معهد متوسط | 23 | 3.61 | 1.500 |
| | جامعة | 48 | 3.44 | 0.873 |
| | دراسات عليا | 13 | 3.54 | 1.450 |
| التّمثيل | تاسع وما دون | 42 | 2.71 | 1.274 |
| | ثانوي | 52 | 2.42 | 1.601 |
| | معهد متوسط | 23 | 3.09 | 1.621 |
| | جامعة | 48 | 2.67 | 1.730 |
| | دراسات عليا | 13 | 2.62 | 1.387 |
| المقارنة | تاسع وما دون | 42 | 3.76 | 1.185 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ثانوي | 52 | 3.42 | 1.391 |
| | معهد متوسط | 23 | 3.74 | 0.915 |
| | جامعة | 48 | 3.52 | 1.458 |
| | دراسات عليا | 13 | 2.85 | 1.405 |
| التّصنيف | تاسع وما دون | 42 | 2.62 | 1.378 |
| | ثانوي | 52 | 2.17 | 1.232 |
| | معهد متوسط | 23 | 2.22 | 1.166 |
| | جامعة | 48 | 2.63 | 1.909 |
| | دراسات عليا | 13 | 2.00 | 1.414 |
| تحديد السّمات والمكوّنات | تاسع وما دون | 42 | 1.76 | 1.708 |
| | ثانوي | 52 | 1.46 | 1.514 |
| | معهد متوسط | 23 | 1.87 | 1.392 |
| | جامعة | 48 | 2.00 | 1.584 |
| | دراسات عليا | 13 | 1.85 | 1.068 |
| تحديد الأنماط والعلاقات | تاسع وما دون | 42 | 1.69 | 1.423 |
| | ثانوي | 52 | 1.52 | 1.321 |
| | معهد متوسط | 23 | 1.70 | 1.460 |
| | جامعة | 48 | 2.19 | 1.315 |
| | دراسات عليا | 13 | 1.69 | 1.032 |
| الاستقراء | تاسع وما دون | 42 | 1.74 | 1.231 |
| | ثانوي | 52 | 1.52 | 1.306 |
| | معهد متوسط | 23 | 1.83 | 1.267 |
| | جامعة | 48 | 1.90 | 1.325 |
| | دراسات عليا | 13 | 1.85 | 1.068 |
| الاستنباط | تاسع وما دون | 42 | 1.79 | 1.570 |
| | ثانوي | 52 | 1.77 | 1.542 |
| | معهد متوسط | 23 | 1.70 | 1.521 |
| | جامعة | 48 | 1.98 | 1.550 |
| | دراسات عليا | 13 | 1.54 | 1.050 |
| | دراسات عليا | 13 | 1.32 | 1.325 |
| الكلّي | تاسع وما دون | 42 | 30.88 | 10.868 |
| | ثانوي | 52 | 28.96 | 10.838 |
| | معهد متوسط | 23 | 31.91 | 11.281 |
| | جامعة | 48 | 33.40 | 10.841 |
| | دراسات عليا | 13 | 29.46 | 7.720 |

**الجدول رقم (6):** *نتائج اختبار One Way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسّطات درجات تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ في المدارس الخاصّة تبعاً لمتغيّر مستوى تعليم الأم*

| المهارة | مصدر التّباين | مجموع المربّعات | درجة الحرية | متوسّط المربعات | قيمة ف | مستوى الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | بين المجموعات | 11.484 | 4 | 2.871 | 2.228 | 0.068 |
| | داخل المجموعات | 222.921 | 173 | 1.289 | | |
| | المجموع | 234.404 | 177 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التّمثيل | بين المجموعات | 7.262 | 4 | 1.816 | 0.750 | 0.559 |
| | داخل المجموعات | 418.833 | 173 | 2.421 | | |
| | المجموع | 426.096 | 177 | | | |
| المقارنة | بين المجموعات | 9.942 | 4 | 2.485 | 1.441 | 0.223 |
| | داخل المجموعات | 298.418 | 173 | 1.725 | | |
| | المجموع | 308.630 | 177 | | | |
| التّصنيف | بين المجموعات | 9.962 | 4 | 2.490 | 1.132 | 0.343 |
| | داخل المجموعات | 380.510 | 173 | 2.199 | | |
| | المجموع | 390.472 | 177 | | | |
| | الكلي | 254.612 | 177 | | | |
| تحديد السّمات والمكوّنات | بين المجموعات | 7.769 | 4 | 12 | 0.818 | 0.515 |
| | داخل المجموعات | 410.843 | 173 | 2.375 | | |
| | المجموع | 418.612 | 177 | | | |
| تحديد الأنماط والعلاقات | بين المجموعات | 12.103 | 4 | 3.026 | 1.673 | 0.158 |
| | داخل المجموعات | 312.908 | 173 | 1.809 | | |
| | الكلي | 325.011 | 177 | | | |
| الاستقراء | بين المجموعات | 4.014 | 4 | 1.004 | 0.619 | 0.650 |
| | داخل المجموعات | 280.576 | 173 | 1.622 | | |
| | المجموع | 284.590 | 177 | | | |
| الاستنباط | بين المجموعات | 2.736 | 4 | 0.684 | 0.296 | 0.880 |
| | داخل المجموعات | 399.382 | 173 | 2.309 | | |
| | المجموع | 402.118 | 177 | | | |
| الكلّي | بين المجموعات | 602.527 | 4 | 150.623 | 1.311 | 0.268 |
| | داخل المجموعات | 19872.018 | 173 | 114.867 | | |
| | المجموع | 20474.545 | 177 | | | |

نلاحظُ من الجدولِ رقم (6) أنّ قيمةَ الدّلالةِ على مستوى الاختبارِ الكليّ، وعلى مستوى كلّ مهارةٍ فرعيّةٍ على حدة هي أكبر من (0.05)، وعليه تُقبلُ الفرضيّةُ الصّفريّةُ، ويُتّخذُ القرارُ الآتي: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات درجاتِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ في مادّةِ العلومِ يعزى لمتغيّرِ مستوى تعليمِ الأمّ. ممّا يعني أن اختلافَ مستوى تعليمِ الأمّ لم يكن له أثرٌ في مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى أطفالهنّ، ويُمكن أن تُفسّرَ هذه النّتيجةُ بأنّ مهاراتِ التّفكيرِ بشكلٍ عامّ تحتاجُ إلى أسئلةٍ دقيقةٍ، وخططٍ تعليميّةٍ مدروسةٍ وموضوعةٍ بدقّةٍ، ومدعّمةٍ بأنشطةٍ ووسائلٍ تعليميّةٍ تحفّزُ التّفكيرَ، ولذلك فإنّ الشّخصَ الأكثرَ قدرةً على تنميةِ التّفكيرِ هو المعلّمُ المختصّ المدرّبُ على تنميته لدى الأطفالِ، مع أنّ ذلكَ لا ينفي تأثيرَ الأمّ، كونها تقضي وقتاً طويلاً مع طفلها، ولكنّ أيّةَ

محاولةٍ ستقومُ بها لاستثارةِ تفكيرِ طفلها ستفتقرُ على الأغلبِ إلى الدّقةِ والمنهجيّةِ. وتتّفقُ هذه النّتيجةُ مع نتيجةِ دراسةِ الحجاحجة وأبو عوّاد (2017)، الّتي وجدت أنّه لم يكن لمستوى تعليمِ الأمّ أثراً في مستوى مهاراتِ الاستقراءِ والتّحليلِ والتّقييم لدى أطفالهنّ.

**ملخّصُ نتائجِ البحثِ:**

توصّلت نتائجُ البحثِ إلى أنّ مستوى مهارات التّفكيرِ الأساسيّة لدى تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في المدارسِ الخاصّةِ في مادّةِ العلومِ كان ضعيفاً تحت المستوى الفرضيّ (50%)، كما وامتلك التّلاميذُ مهاراتِ تحديدِ السّماتِ والمكوّناتِ، وتحديدِ الأنماطِ والعلاقاتِ، والاستنباطِ، والاستقراءِ، بمستوى ضعيفٍ، بينما امتلكوا مهارتي الملاحظةِ والمقارنة بمستوى جيّدٍ، أمّا مهارتيّ التّمثيلِ والتّصنيفِ فقد امتلكوها بمستوى متوسّطٍ. كما لم يوجد فرقٌ يعزى لمتغيّرِ الجنسِ بينَ تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ في المدارسِ الخاصّةِ في الأداءِ على اختبار مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الكليّ، وعلى جميعِ مهاراتِهِ الفرعيّةِ باستثناءِ مهارةِ المقارنةِ، ولصالحِ الإناثِ، كما ولم توجد فروقٌ بين تلاميذِ الصّفّ الرّابعِ في المدارسِ الخاصّةِ يعزى لمتغيّرِ مستوى تعليمِ الأمّ.

**مقترحاتُ البحثِ:**

في ضوءِ النّتائجِ، أُقترحَ ما يأتي:

- إعدادُ معلّمين مزوّدين بمهاراتِ التّفكيرِ من خلالِ المقررّات النّظريّة الّتي يدرسونها، وعمليّاً من خلالِ وضعهم في مواقف حقيقيّةٍ جديدةٍ تستلزمُ منهم التّفكير.
- التّدريبُ المستمرّ للمعلّمين على مهاراتِ التفكيرِ.
- التّأكيدُ على المُعلّمين على اتّباعِ الأساليبِ التّعليميةِ والممارساتِ الصّفّيّةِ الّتي تحفّزُ التّفكير في الغرفةِ الصّفيّةِ.
- توفيرُ نتائجِ الأبحاثِ العلميّةِ للمعلّمين، بقصدِ الإفادةِ من الطّرائقِ والاستراتيجيّاتِ الّتي أثبتت فاعليّتها في تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ.
- مراجعةُ وتطويرُ مناهجِ العلومِ باستمرارٍ من قبلِ القائمين عليها، والحرصُ على دمجِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ فيها بشكلٍ يتناسبُ مع المرحلةِ العمريّةِ ومستوى

النّموّ العقليّ للتّلاميذِ، وبما يحقّقُ مبدأ التّدرجِ والتّكامل مع الموادّ التّعليميّةِ الأخرى.

- الطّلبُ إلى المعلّمين تصميمَ مواقفَ تعليميّةٍ جديدةٍ وباستمرارٍ وتنفيذها في الصّفّ، لأنّ مهارات التّفكير تُنمّى بالتّدريب والممارسةِ.

**بحوثٌ مقترحةٌ:**

- دراسةُ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى طلّابِ المدارسِ الخاصّةِ في المراحلِ التّعليميّةِ اللّاحقةِ (الحلقةُ الثّانيةُ من التّعليمِ الأساسيّ، والثّانويّةُ).
- دراسةُ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى تلاميذِ المدارسِ الخاصّةِ للمرحلةِ الأساسيّةِ في موادّ تعليميّةٍ أخرى كاللّغةِ العربيّةِ والرّياضيّاتِ والدّراساتِ الاجتماعيّةِ.
- دراسةُ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى تلاميذِ المدارسِ الخاصّةِ في ضوءِ متغيّراتِ مستوى تعليمِ الأبّ، والبيئةِ الاجتماعيّةِ والثّقافيّةِ.

**Reference:**

ABBAS, M., NAOFAL, M., AL-QPSI, M.,& ABO AWWAD, F. (2014). *An introduction to research methods in education and psychology*. Dra Al- Masira, Jordan.

ABDULLAH, R.(2014*) Teaching Thinking Through Reading*. (1nd ed.). Al-Dar Al-Masriya Al-lubnaniya.

ABO JADO, S.M.,& NAOFAL, M. B.( 2007*). Teaching Thinking: Theory and Implication* (1nd ed.). Dra Al- Masira For publishing and Distribution.

AL-AFOUN, N., & AL-SAHEB, M.( 2012). *Thinking: Its patterns, theories, and methods of teaching and learning* (1nd ed.). DAR SAFA Publishing- Distributing.

BURNS, D., LEPPIEN, J., OMDAL, S., GUBBINS, J., MULLER, L., & VAHIDI, S.( 2006). *Teachers' Guide for the explicit teaching of Thinking Skills.* The National Research center on the gifted and talented. University of Connecticut.

BUTRUS, B. (2008). *Development of Scientific and Mathematical Concepts for the Kindergraten Child* (1nd ed.). Dra Al- Masira For publishing and Distribution.

CHANGUNAL,L. L, & YANGO, D. M.( 2008). Science Process Skills Proficiency of the grade VI pupils in the elementary diocesan schools of Baguio and Benguet. *Research Journal*. XVI, 22-32.

DE BONO CENTER FOR TEACHING THINKING. (2009). *The Second Arab Meeting To Teach Thinking and Develop Creativity*., Jordan.

JARAWAN, F.(2007). *Teaching Thinking: Concepts and Applications* (3nd ed.). Darafiker.

AL-HAJAHJEH, S., & AWWAD, F.(2017). The level of Critical of thinking and its relationship with the achievement of talented students at king Abdullah II school for excellence in Zarqa. *Dirasat: Educational Science*, *44*(4), 163-177.

HAMADAN, M., & ABBAS, B.(2014). The level of critical thinking skills by fourth graders in mathematics and its relationship with two variables gender and environment: A case study of basic teaching in Lattakia. *Tishreen University Journal for Research and Scientific studies, 36*(4), 303-317.

HASAN, H., (2019). *Teaching Science using conceptual circle maps* (1nd ed.). Cardman PressDohuk.

AL-HEGAZI, M.(2017). *Psychology between heritage and contemporary*. Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah.

KETTLER, T.(2014). Critical Thinking Skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, *58*(2), 127-136.

MAHMOUD, S.(2006). *Boundless thinking –A contemporary educational vision in teaching and learning thinking*. Alam Al-Kotob for publication& Distribution& printing.

MARZANO, R. G., BRANDT, R.S., HUGHES, C. S., JONES. B. F., PRESSEISEN, B. Z., RANKIN, S. C., & SUHOR, C.(1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. The Association for Supervision and Curriculum Development,* U.S.A.

MICHAEL, E.(2009). *Measurement and Evaluation in modern Education*. Damascus University Publication.

AL-NAJDI, A., RAFHED, A., & ABDULHADI, M. (2005). *Modern trends in science education in light of international standards and the development of thinking and constructivist theory.* Dar El Fikr Elarabi,

Al-NUAIMI, M., AL-BAYATI, A., & KHALIFA, GH. (2015) *Methods and methodology scientific research.* Alwaraq for publishing.

AL-QASIM, W., AL-RIFAI, KH., AL-FARHOUD, S., AL-ZWAIN, F., OUQILI,A., AL-KHURST, S., AL-HARBI, E., AL-SALAMI, M., & AL-SHAMI, F.(2007*). A Teacher's guide to developing thinking skills*( 2nd ed.). Saudi Arabia: Ministry of higher education.

SARI, S., HAMADAN, M., & Al-KADI, L. (2011). The level of Acquiring science process skills by fourth graders and its relationship with many variables: A case study of basic teaching in Lattakia.

*Tishreen University Journal for Research and Scientific studies, 33*(4), 120-136.

SAIDI, A., & AL-BALUSHI, S. (2015), *Science teaching methods: Practical concepts and applications*. Dra Al- Masira For publishing and Distribution.

SALEH, H. (2016). *Methods and strategies for teaching science*(1nd ed.). National books and documents house.

SHEHATA, H., AL-NAJJAR, Z., & AMMAR, H. (2003). *A Dictionary of educational and psychological terms* (1nd ed.). Al-Dar Al-Masriya Al-lubnaniya.

THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic. (2015). *The Internal System for Basic Education Schools.* Syria.

THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic. (2019). *Science, First Seminar (1-6),The Teacher's Guide.* General Printing Establishment. Syria.

THE Ministry of Education in Syrian Arab Republic. (2019). *Educational Development Conference*. Syria.

Retrieved on 5 2021/2/at the following link : www. Moed.gov.sy

RAYAN, M. (2006). *Thinking Skills, Quick intuition and training bags* (1nd ed.). publishing and distribution.

WIST, K.S., MARZANO, R.G, MARKS, K, & SEL, B.L. (2017). *Examining Similarities and Differences: Classroom Techniques to help Students Deepen their understanding*. (Al-jusi, M.B., Trans), Arab Bureau of education for the Gulf States, Riyadh, Saudi Arabia. (2015).

ZAITON, A. (2005). *Methods of teaching science.* Dar El-shorouk.

ZAITON, H. (2006). *Teaching Thinking: An Applied Vision in developing thinking minds* (2nd ed.). Alam Al-Kotob for publication& Distribution& printing.

ZAYER, S., DAKHIL, S., & FADEL, E. (2019). *Thinking and teaching skills: Applied theory view*. (2nd ed.). Nour Al-Hasan library.

**المراجعُ باللّغةِ العربيّةِ:**


- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (2007). *تعليم التّفكير_ النّظرية والتّطبيق*. دار المسيرة.
- أمبو سعيدي، عبدالله، والبلوشي، سليمان. (2015). *طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)*. دار المسيرة.
- بطرس، بطرس.(2008). *تنميةِ المفاهيمِ العلميّةِ والرياضيّةِ لطفلِ الرّوضةِ* (ط1). دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.
- جروان، فتحي. (2007). *تعليم التّفكير- مفاهيم وتطبيقات* (ط3). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الحجاحجة، صالح، وأبو عواد فريال. (2017). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء. *دراسات- العلوم التربوية، 44*(4)، 163-177.
- الحجازي، مدحت. (2017). *علم النفس بين التراث والمعاصرة*. دار الكتب.
- حسن، هاشم. (2019). *تدريسُ العلومِ باستخدامِ خرائطِ الدّائرة المفاهيميّةِ*. مطبعة كوردمان.
- حمدان، ميساء، وعباس، بلسم. (2014). مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى تلامذة الصّفّ الرّابع الأساسيّ في مادّة الرّياضيّات وعلاقته بمتغيّري الجنس والبيئة-دراسة ميدانيّة في مدارس التّعليم الأساسيّ بمحافظة اللاذقيّة. *مجلة جامعة تشرين، 36*(4)، 303-317.
- ريان، محمد. (2006). *مهارات التّفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبيّة* (ط1). مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، ودار حنين للنّشر والتّوزيع.
- زاير، سعد، وداخل، سماء، وفاضل، إسراء. (2019). *التّفكير ومهاراته التّعليميّة- رؤية نظرية تطبيقيّة* (ط1). مكتبة نور الحسن للطّباعة والتّضيد.

- زيتون، عايش. (2005). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.
- زيتون، حسن. (2006). *تعليم التّفكير- رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّر* (ط2). عالم الكتب
- سعدة، ساري، وحمدان، ميساء، والقاضي، لمى. (2011). مستوى اكتساب مهارات عمليّات العلمِ لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع وعلاقته ببعض المتغيّرات " دراسة ميدانيّة في مدارس التّعليم الأساسيّ (الحلقة الأولى) بمحافظة اللّاذقيّة". *مجلة جامعة تشرين*، *33*(4)، 136-120.
- شحاتة، حسن، والنّجار، زينب، وعمار، حامد. (2003). معجم *المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة* (ط1). الدّار المصريّة اللبنانيّة
- صالح، حسام. (2016). *طرائق واستراتيجيّات تدريس العلوم* (ط1). دار الكتب والوثائق الوطنية ببغداد.
- عبّاس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عوّاد، فريال. (2014). مدخل *إلى مناهج البحث في التّربية وعلم النفس* (ط5). دار المسيرة
- عبد الله، رشا. (2014). *تعليم التّفكير من خلال القراءة* (ط1). دار المسيرة اللبنانية
- العفون، نادية، والصّاحب، منتهى. (2012). *التّفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلّمه* (ط1). دار صفاء للنّشر والتّوزيع.
- القاسم، وجيه، والرفاعي، خالد، والفرهود، صالح، والزوين، فرتاج، وعقيلي، علي، والخرشت، صالح، والحربي، عيسى، والسلمي، مازن، والشّامي، فيصل. (2007). *دليل المعلم لتنمية مهارات التّفكير* ( ط2). السّعودية: وزارة التّربية والتّعليم.
- محمود، صلاح. (2006). *تفكير بلا حدود-رؤى تربويّة معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه*. عالم الكتب.
- مركز دي بونو لتعليم التفكير. (2009). اللق*اء العربي الثّاني لتعليم التّفكير وتنمية الإبداع*.

- ميخائيل، امطانيوس. (2009). *القياس والتّقويم في التّربية الحديثة*. منشورات جامعة دمشق.
- النّجدي، أحمد، وراشد، علي، وعبد الهادي، منى. (2005). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالميّة وتنمية التّفكير والنظريّة البنائيّة*. دار الفكر العربي.
- النعيمي، محمد، والبياتي، عبد الجبار، وخليفة، غازي. (2015). *طرق ومناهج البحث العلمي* (طبعة مزيدة ومنقحة). الوراق للنشر والتوزيع.
- وزارة التّربية السّوريّة. (2020). *العلوم، الحلقة الأولى (1-6): دليل المعلّم*. سورية: المؤسّسة العامّة للمطبوعات.
- وزارة التربية السورية. (2019). *مؤتمر التطوير التربوي*. سورية.
- وزارة التّربية السّوريّة. (2015). أ- *النّظام الدّاخلي لمدارس التّعليم الأساسيّ*. سورية.

# الملاحق

## الملحق (1): المُحكّمون

| الاسم | القسم/ الجامعة |
|---|---|
| أ. د. روعة جناد | جامعة تشرين /المناهج وطرائق التّدريس |
| د. رغداء نصّور | المناهج وطرائق التّدريس/ جامعة تشرين |
| د. ثناء غانم | المناهج وطرائق التّدريس /جامعة تشرين |
| د. رنيم أيوب | المناهج وطرائق التّدريس /جامعة تشرين |
| د. أحلام ياسين | أصول التّربية/ جامعة تشرين |
| د. لينا بدّور | الإرشاد النّفسي/ جامعة تشرين |
| د. فؤاد صبيرة | الإرشاد النّفسي/ جامعة تشرين |
| د. مهند مبيض | تربية الطّفل/ جامعة تشرين |
| د. لمى القاضي | تربية الطّفل/ جامعة تشرين |
| د. ربا حيدر | تربية الطّفل/ جامعة تشرين |
| د. لميس حمدي | تربية الطّفل/ جامعة تشرين |
| د. رهام قاسم | تربية الطّفل/ جامعة تشرين |
| د. منار هاشم | جامعة تشرين |
| د. نورا زهرة | جامعة تشرين |

## الملحق (2)

الاسم: .....

المدرسة:.....

الصّفّ:.....

الشّعبة:.....

**عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة:**

أرجو منك قراءة كلّ سؤال بدّقة واتّباع التّعليمات من أجل عن الأسئلة، وفي حال وجود أي كلمة صعبة يُمكنك السّؤال عنها.

**ملاحظات:**

- ❖ هذه الأسئلة لدراسة خاصّة بالبحث العلمي وليس لها أيّة علاقة بدرجاتك المدرسيّة.
- ❖ لا تترك أي سؤال دون إجابة.

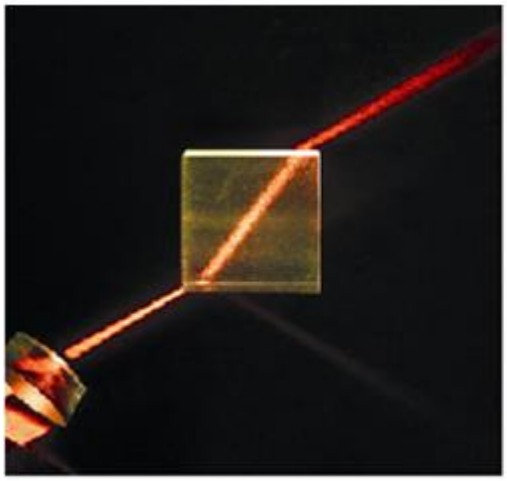
أمنياتي لكم بالنّجاح والتّوفيق

## المُلاحظة

1- أتأملُ الصّورةَ الآتيةَ، ثمّ أحّددُ شكلَ جذرِ الفجلِ بوضع دائرة حول حرفِ الإجابةِ الصّحيحةِ:

أ- وتديّ ب- درنيّ

ج- ليفيّ د- زاحف



2- أتأمّلُ الصّورةَ الآتيةَ، ثمّ أحدّدُ ما يحدثُ للضّوءِ عندما عبر الزّجاج بوضع دائرة حول حرف الإجابةِ الصّحيحةِ:

أ- انعكسَ

ب- انكسرَ

ج- تحلّلَ

د- حافظَ على مسارهِ مستقيماً

**3- أتأمّلُ صورةَ المجموعةِ الشّمسيّةِ، ثمّ أحدّدُ الكوكبَ السّابعَ الأبعدَ عن الشّمس، بوضعِ دائرةٍ حولَ حرفِ الإجابةِ الصّحيحةِ:**

أ-زحل

ب- المشتري

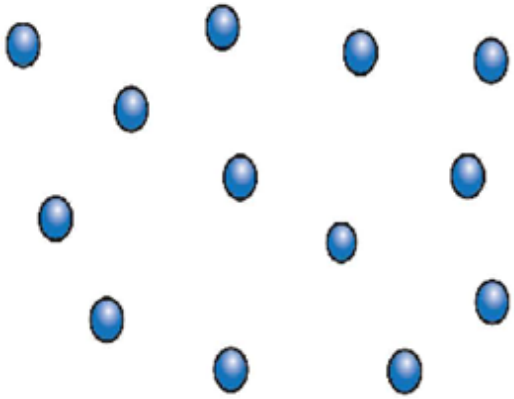
ج-أورانوس

د- عطارد

**4- ألاحظ الصّورةَ المجاورةَ، ثمّ أحدّدُ القوّةَ الّتي تستخدمها الفتاةُ لتحريك الصّندوق من مكانه، بوضع دائرةٍ حولَ حرفِ الإجابةِ الصّحيحةِ:**

أ- السّحب ب- الدّفع

ج- الاحتكاك د-الجاذبيّة



5- ألاحظُ الصّورةَ الآتيةَ لجزيئاتِ المادّة، وأحدّدُ حالةَ هذه المادّة، بوضعِ دائرةٍ حولَ حرفِ الإجابةِ الصّحيحةِ:

أ- الصّلبة.

ب- السّائلة.

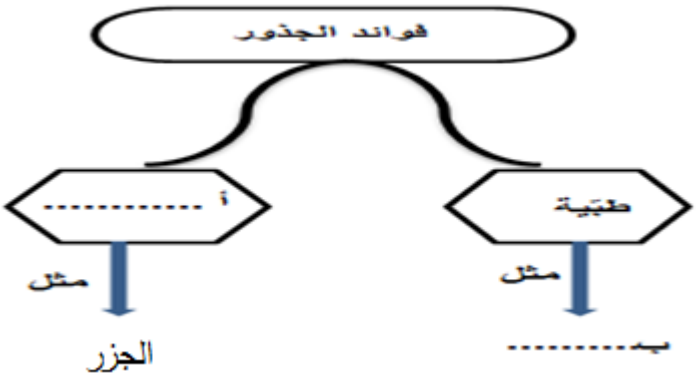
ج- الغازيّة.

د- صلبة أو سائلة

## التّمثيل

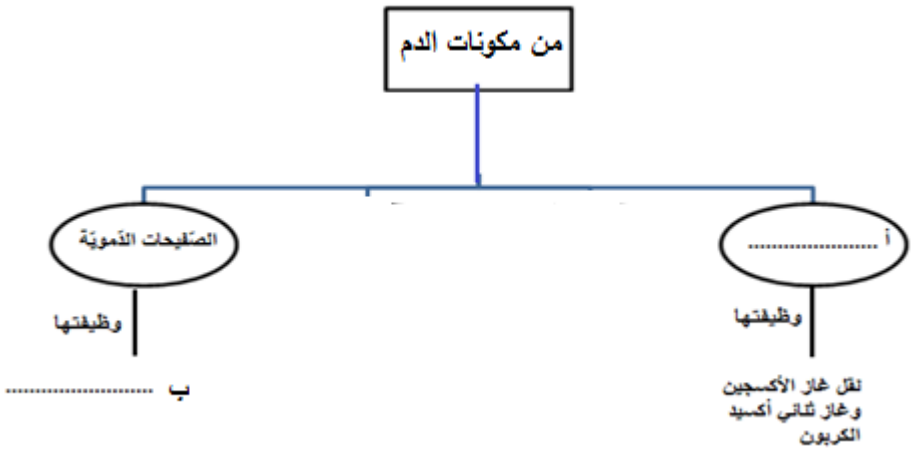
1- **للجذورُ فوائدٌ عدّة، فبعضها له فوائدٌ غذائيّةٌ لأنّه يؤكلُ كالفجلِ والجزرِ، وبعضها له فوائدٌ طبّيةٌ تُستخدمُ في صنعِ الدّواءِ، مثلَ الزّنجبيلِ الّذي يخففّ التهابَ المفاصلِ، ويخفّضَ درجةَ الحرارةِ، والعرقسوس الّذي يساعدُ على الهضمِ، ويعالجُ الأمراضَ الصّدريّةَ.**

**أمثّلُ النّصَ السّابقَ على المخطّطِ الآتي:**

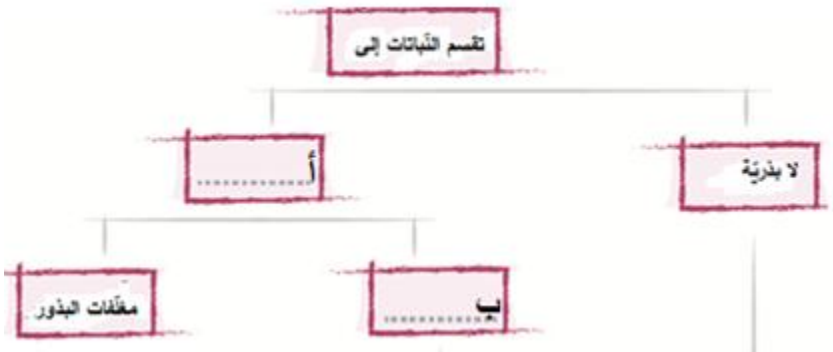



2- **يتكوّن دمَ الإنسانِ مع الكريّات الحمراءِ الّتي تنقلُ غاز الأكسجين وغازَ ثنائي أكسيد الكربون، ومن الكريّاتِ البيضاءِ الّتي تدافعُ عن الجسمِ ضدّ الأمراضِ، ومن المصوّرةِ الّتي تنقلُ الغذاءَ المهضومَ والفضلاتِ، ومن الصّفيحاتِ الدّمويّةِ الّتي توقفُ نزفَ الدّمِ.**

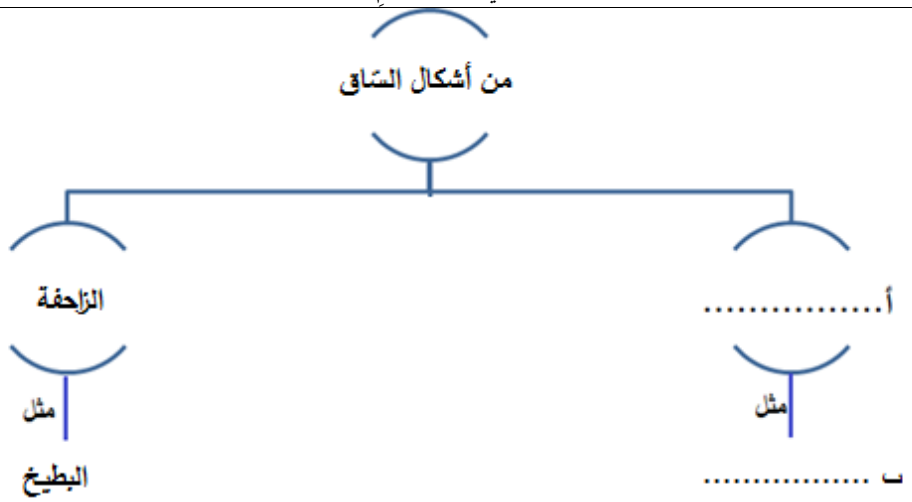
أمثّلُ النّصَ السّابقَ على المخطّطِ الآتي:



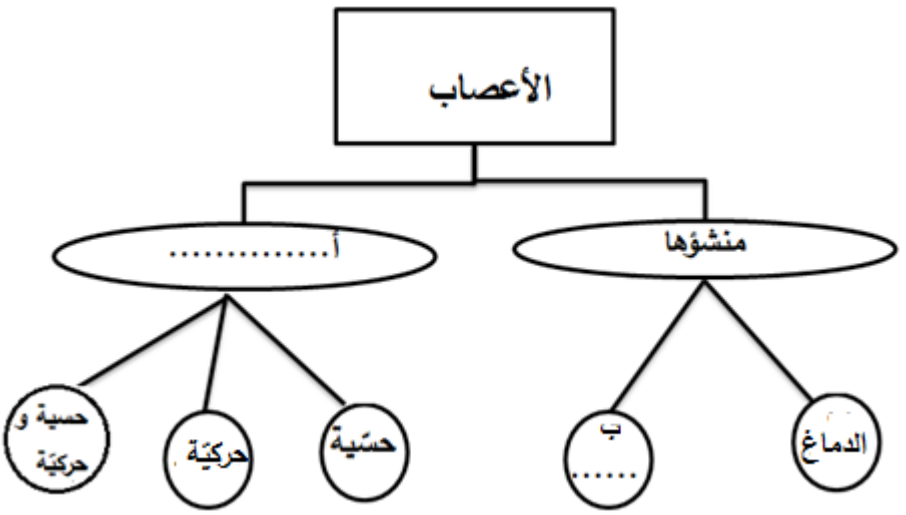

3- تصنّفُ النّباتات إلى: النّباتاتِ البذريّةِ والنّباتات اللابذريّة، هذا وتنقسم النّباتات البذريّة إلى مغلّفات البذور ، وعاريات البذور، وتُقسم النّباتات مغلّفات البذور إلى أحاديّة الفلقة وثنائيّة الفلقة. أمثّلُ النّصَ السّابقَ على المخطّطِ الآتي:




4- تزحفُ ساق نباتيّ الخيارِ والبطّيخ على سطح التّربةِ ولذلك تسمّى السّاقَ الزّاحفةَ، أما السّاق المتسلّقةِ فتتسلّقُ على السّياجِ والجدران مثل اللبلابِ والكرمةِ، وهناك السّاقُ المنتصبةِ الّتي تنتصبُ كالأشجارِ والقمحِ.




**5- تمثّلُ الأعصابُ أحد أقسامِ الجهازِ العصبيّ عندَ الإنسانِ، وتنشأُ هذه الأعصابُ إمّا عن الدّماغِ وتسمى أعصاباً شوكيّةً، أو من النّخاعِ الشّوكيّ وتسمّى أعصاباً شوكيّةً. وتؤدّي الأعصابُ وظائفاً حسّيّةً، وحركيّةً، وحسّيّةً وحركيّةً معاً. أمثّلُ النّصَ السّابقَ على المخطّطِ الآتي:**




## المقارنة

**1- أقارن بين الجمل والخروف وفقاً ما تراه مناسباً للمقارنةِ:**

| | نوع الكساء | البيئة |
|---|---|---|
| الخروف | أ..... | ب..... |

| الجمل | الوبر | الصحراء |
|---|---|---|

**2- املأ الفراغات في الجدولِ الآتي بالعبارات المناسبة:**

| | وجه شبه واحد | وجه اختلاف واحد |
|---|---|---|
| الطّائرة والسّيارة والقطار | أ..... .. | ب..... ..... |

**3- املأ الفراغات في الجدولِ الآتي بالعبارات المناسبة:**

| | وجه شبه واحد | وجه اختلاف واحد |
|---|---|---|
| السمكة والضفدع | ..... | ..... |

**4- أقارن بين نباتيّ البندورة الطّازجة والموز الطّازج في الجدول الآتي:**

| | شكلها | لونها |
|---|---|---|
| البندورة | كروية | ب..... |
| الموز | أ..... | أصفر |

**5- وجه الاختلافِ بين النّملِ والنّحلِ هو:**

أ- تعيشُ في جماعات ب- تتكاثرُ بالبيضِ

ج-كائنات لا فقارية د- اللّون

## التّصنيف

**1- أصنّفُ البذورَ الآتيةَ، بوضعِ إشارة (√) في مكانها المناسبِ في الجدولِ الآتي:**

| | أ | ب | ج | د |
|---|---|---|---|---|
| | عدس | ذُرة | الفاصولياء | القمح |
| أحادية القلقة | | | | |
| ثنائيّةِ الفلقة | | | | |

**2- أصنّفُ الموادّ الغذائيّةُ الآتيةِ، بوضعِ إشارة (√) في مكانها المناسبِ في الجدولِ الآتي:**

| | أ | ب | د | هـ |
|---|---|---|---|---|
| | الموز | البطّيخ | البرتقال | البطاطا |
| غنيّة بالماء | | | | |
| غير غنيّة بالماء | | | | |

**3-أضعُ إشارة (√) في مكانها المناسبِ في الجدولِ الآتي:**

| | | مصدرٌ للطّاقة | ليست مصدراً للطّاقة |
|---|---|---|---|
| أ- | الرّياح | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ب- | الغسّالة | | |
| ج- | الحاسوب | | |
| د- | البطّارية | | |

**4- أصنّفُ الأحياءَ الأتيةِ وفقاً لما تراه مناسباً:**

الحصان، الكنغر، الأفعى، النّسر، الضّفدع، الكلب، الخفّاش، الدّودة.

**5- أستبعدُ الكلمةَ الغريبةَ في كلّ ممّا يأتي، بوضع دائرةٍ حول حرفِ الإجابةِ الّتي تختارها:**

أسماك: أ-زعانف، ب- ذيل، ج-غلاصم، د- عضلات الصّدر.

طيور: أ- أجنحة، ب- فرو، ج-منقار، د- ساقين.

## تحديد السّمات والمكوّنات

**1- تصفّي الكليتين الدّمَ من الفضلاتِ السّامةِ (البول)، ثمَ ينتقلُ البولُ عبرَ الحالبينِ إلى المثانةِ، حيثُ يتجمّعُ البولُ فيها قبلَ خروجه.**

نتوصّلُ ممّا سبقَ أنّ جهازَ البولِ عندَ الإنسانِ يتكوّن من:

الكليتين، أ .....، ب .....

**2- للعينِ أعضاءٌ ملحقةٌ بها، فهناكَ الحاجبِ الّذي يحمي العينَ من العرقِ، والجفنانِ والأهدابِ اللّذين يحميان العينِ من الأجسامِ الغريبةِ وأشعّةِ الشّمسِ، والغدّتان الدّمعيّتان اللّتان تفرزان الدّمعَ الّذي يرطّبُ العينّ ويغسلها ويسهّل حركةَ الأجفان، والعضلات المحرّكةِ للعين الّتي تحرّكُ كرةَ العينِ في جميعِ الاتّجاهات.**

**نتوصّلُ ممّا سبقَ أن الأعضاءَ الملحقةَ بالعينِ هي:**

الحاجبان، و العضلاتِ المحرّكةِ للعين، و أ..... و ب.....

**3- ينبضُ القلبَ فيضخّ الدّمَ داخلَ الأوعيةِ الدّمويّةِ (الشّرايين والأوردةِ) إلى جميعِ انحاءِ الجسمِ. نتوصّلُ من النّصِ السّابقِ إلى أنّ جهازَ الدّوران يتألّف من:**

القلب، و أ.....، و ب.....

**4- لأوراقِ النّباتِ أشكالٌ عدّة، فمنها قلبيّةُ الشّكلِ كأوراقِ اللّبلابِ، ومنها له شكلٌ بيضويّ كأوراقِ الزّيتون، وهناك ما يشبهُ الشّريطَ كأوراقِ القمحِ. نتوصّلُ ممّا سبقَ أن أشكالَ أوراقِ النّباتِ قد تكونُ:**

قلبيّة، و أ .....، و ب .....

**5- اكتبُ صفتين من صفاتٍ فصلِ الشّتاء في بلادنا.**

.....

....

**تحديد الأنماط والعلاقات**

**1- أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات:**

أ- إنّ المكواةَ تحوّلُ الطّاقةَ..... إلى طاقة حراريّة.

ب- تنمو البذيرة وتتحوّل إلى .....

**2- كوّن سلسلة غذائيّة من الأحياءِ الآتيةِ:**

أسماك صغيرة، طحالب بحريّة، الحوت، فقمة

طحالب بحريّة غذاء لـ أ..... غذاء لـ ب..... غذاء لـ الحوت

**3- أملأ الفراغات في الجدول الآتي بما تراه مناسباً من العبارات:**

| | السّبب | النّتيجة |
|---|---|---|
| أ | ..... | الإصابة الإسهال |
| ب | تناول الدّسم والسّكريّات بكثرة | ..... |

**4- أختار الإجابةَ الصّحيحةَ في كلّ مما يأتي بوضع دائرةٍ حول حرف الإجابة الصحيحة:**

**4-1- انقراضُ الأفاعي يؤدّي إلى:**

أ- زيادةِ عدد الصّقور. ب- نقصان عدد الصّقور.

ج- زيادة عدد الفئران . د- نقصان عدد الفئران.

**4-2- يصبحُ للذّرةِ شحنةٌ كهربائيّةٌ سالبةٌ إذا:**

أ- اكتسبت بروتونات. ب- فقدت بروتونات.

ج-اكتسبت الكترونات. د- فقدت الكترونات.

**5- أحذفُ الإجابةَ الخاطئةَ في كلّ ممّا يأتي بوضع دائرةٍ حولَ حرفِ الإجابةِ الخاطئةِ:**

5-1- إضاءةُ المصباح الكهربائي تدلّ على أنّ الدّارةَ الكهربائيّةَ:

أ- مغلقةً ب- مفتوحةً

**5-2- تزداد الجاذبية الأرضيّة لجسم:**

أ- بنقصان كتلته. ب- بزيادة كتلته.

**الاستقراء**

**1- أضعُ قليلاً من الكحولِ في راحةِ يدي، ألاحظُ بعد قليلٍ أنّ الكحولَ اختفى لأنّه تبخّر بفعلِ حرارةِ يدي. ثمّ أضعُ كمّيةً قليلةً من الماءِ في وعاءٍ وأسخنه على موقدٍ حتى يتبخّرَ الماءُ. نستنتجُ من ذلكَ أنّ التّبخّرَ هو التّغيّرُ الّذي يطرأ على المادّةِ فيحوّلها من الحالةِ:**

أ- الصّلبةِ إلى الغازيّةِ. ب- الغازيّةِ إلى السّائلةِ.

ج- الصّلبةِ إلى السّائلةِ. د- السّائلةِ إلى الغازيّةِ.

**2- أملأ كأساً كبيراً وآخر صغيراً ماءً من الصّنوبر، أضعُ ملعقةً من الملحِ في الكأسِ الصغيرة من الماءِ، وملعقةَ ملحٍ أخرى بذاتِ كميّةِ الملعقةِ الأولى ولكن في الكأسِ الكبيرةِ. وأبدأ بالتّحريك في الكأسين بالسّرعةِ ذاتها، فألاحظُ أنّ كميّةَ** الملحِ في الكأسِ الكبيرةِ قد ذابت قبلَ كميّةِ الملحِ في الكأسِ الصّغيرةِ. نستنتج من ذلك أنّ سرعةَ الذّوبان:

أ- تنقصُ بازديادِ كمّيةِ المذيب. ب- تزدادُ بازديادِ كميّةِ المذيبِ.

ج- تنقصُ بازديادِ سرعةِ التّحريكِ. د- تنقصُ بزيادةِ درجةِ الحرارةِ.

**3- أضعُ ملعقةً معدنيّةً في كأسٍ يحوي ماءً ساخناً، وأمسكُ بالملعقةِ فأحسّ بعد مدّةٍ قصيرةٍ بالحرارةِ، أكرّرُ التّجربةَ وأستخدمُ ملعقةً خشبيّةً وأضعها أيضاً في كأسِ الماءِ السّاخنِ، فلا أشعرُ بالحرارةِ، فنستنتجُ من ذلك أنّ:**

أ- المعدنَ ناقلٌ للحرارةِ. ب- الخشبَ ناقلٌ للحرارةِ.

ج- المعدنَ والخشبَ ناقلين للحرارةِ. د- المعدنَ والخشبَ غير ناقلين للحرارةِ.

**4- أتأمّلُ الصّور الآتيةَ، ماذا تستنتج؟ (أكتبُ ما أستنتجه في الفراغ تحت الصّورة).**

بيضةُ أفعى

بيوضُ التمساحِ

بيوضُ السلحفاةِ

.....

**5- أتأمّلُ الصّورتين الآتيتين، ثمّ أستنتجُ شكلَ انتشارِ الضّوءِ. (أكتبُ ما أستنتجه في الفراغ تحت الصّورة).**

ينتشرُ الضّوء.....

## الاستنباط

**1- الوسطُ العاتمُ لا يسمحُ بمرورِ الضّوءِ ، ولا يسمحُ برؤيةِ الأجسامِ الموجودةِ خلفه. أستنتجُ من ذلك أنّ أحدَ هذه الموادّ يعدّ وسطاً عاتماً:**

أ- زجاجُ النّافذةِ ب- الورق المقوّى ج- الماء د- الهواء

**2- لا يمكننا تمييزُ مكوّناتِ المادّةِ في الخليطِ المتجانسِ. أستنتجُ أنّ واحداً من هذهِ الموادّ يعدّ خليطاً متجانساً.**

أ- الماءُ والرّملُ ب- الماءُ والزّيتُ ج-الماءُ والقهوةُ د- الماءُ والمازوتُ

**3- نسمّي الموادّ الّتي تنجذبُ إلى المغناطيسِ موادّاً مغناطيسيّةً، والموادّ الّتي لا تنجذبُ إلى المغناطيسِ موادّاً لا مغناطيسيّةً، أستنتجُ من ذلك أنّ واحداً من هذه الأشياءَ يعدّ مادّةً لا مغناطيسيّةً:**

أ- الدبابيس ب- المقصّ ج-كأس زجاجيّ د- مشبك ورق

**4- التّغيّرُ الكيميائيّ: هو تغيّرٌ في تركيبِ المادّةِ، ينتجُ عنه مادّةٌ جديدةٌ أو موادُّ جديدةٌ ذاتُ خواصٍ مختلفةٍ، أستنتجُ من ذلك أنّ أحدَ هذهِ التّغيّراتِ يعدّ تغيّراً كيميائيّاً:**

أ- ذوبانُ الملحِ. ب- انصهارُ الذّهبِ.

ج- تقطيعُ الورقِ. د- احتراقُ الخشبِ.

**5- الكهرباءُ المتحرّكةُ هي شكلٌ من أشكالِ الطّاقةِ الّتي تسري في مسارٍ معيّنٍ يدعى الدّائرةُ الكهربائيّةُ، أستنتجُ من ذلك أنّ واحداً من أشكالِ الكهرباءِ الآتيةِ يعدُّ كهرباءً متحرّكةً:**

أ- البرقُ.

ب- الكهرباءُ الّتي تشغّلُ الأجهزةَ الكهربائيّةَ.

ج- انجذابُ قصاصاتُ الورقِ إلى مسطرةٍ دُلكت بقطعةٍ من الصّوفِ.

د- انجذابُ فرو قطّةٍ إلى بالونٍ مشحونٍ.

**انتهت الأسئلة**

## ملحق (3)

### معاملات الصّعوبة والسّهولة والتّمييز لبنود اختبار مهارات التّفكير الأساسيّة

| رقم السّؤال | معامل السّهولة | معامل الصّعوبة | معامل التّمييز |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.70 | 0.30 | 0.40 |
| 2 | 0.44 | 0.56 | 0.50 |
| 3 | 0.53 | 0.47 | 0.40 |
| 4 | 0.50 | 0.50 | 0.30 |
| 5 | 0.43 | 0.57 | 0.70 |
| 6 | 0.43 | 0.57 | 0.60 |
| 7 | 0.53 | 0.47 | 0.30 |
| 8 | 0.56 | 0.44 | 0.30 |
| 9 | 0.46 | 0.54 | 0.40 |
| 10 | 0.60 | 0.40 | 0.50 |
| 11 | 0.63 | 0.37 | 0.40 |
| 12 | 0.44 | 0.56 | 0.50 |
| 13 | 0.40 | 0.60 | 0.40 |
| 14 | 0.46 | 0.54 | 0.30 |
| 15 | 0.60 | 0.40 | 0.30 |
| 16 | 0.43 | 0.57 | 0.60 |
| 17 | 0.56 | 0.44 | 0.40 |
| 18 | 0.40 | 0.60 | 0.50 |
| 19 | 0.50 | 0.50 | 0.50 |
| 20 | 0.66 | 0.34 | 0.40 |
| 21 | 0.47 | 0.53 | 0.40 |
| 22 | 0.43 | 0.57 | 0.30 |
| 23 | 0.56 | 0.44 | 0.60 |
| 24 | 0.34 | 0.66 | 0.40 |
| 25 | 0.56 | 0.44 | 0.30 |
| 26 | 0.50 | 0.50 | 0.40 |
| 27 | 0.56 | 0.44 | 0.60 |
| 28 | 0.56 | 0.44 | 0.50 |
| 29 | 0.60 | 0.40 | 0.30 |
| 30 | 0.47 | 0.53 | 0.40 |
| 31 | 0.63 | 0.37 | 0.70 |
| 32 | 0.56 | 0.44 | 0.60 |
| 33 | 0.40 | 0.60 | 0.30 |
| 34 | 0.53 | 0.47 | 0.40 |
| 35 | 0.40 | 0.60 | 0.30 |
| 36 | 0.60 | 0.40 | 0.50 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 37 | 0.46 | 0.54 | 0.30 |
| 38 | 0.46 | 0.54 | 0.40 |
| 39 | 0.50 | 0.50 | 0.30 |
| 40 | 0.53 | 0.47 | 0.40 |