

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

عضو هيئة التحرير	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

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 : ++ 963 31 2138071

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

- البريد الإلكتروني : [magazine@ albaath-univ.edu.sy](mailto: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.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.
- إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):

عنوان البحث -- ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

- 1- مقدمة
 - 2- هدف البحث
 - 3- مواد وطرق البحث
 - 4- النتائج ومناقشتها -
 - 5- الاستنتاجات والتوصيات .
 - 6- المراجع.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد- التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث -- ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل

9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 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:

أ - 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 ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) منّا 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

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
38-11	عدنان عبود د. محمد إسماعيل د. ربا التامر	درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين
64-39	د. أسماء محمد	دراسة الفروق بين معادلتني أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه -5
82-65	الدكتور أنور حميدوش	درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس
132-83	د. منال مرسي نادين خضور	أثر استخدام استراتيجية (F.W.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي

(الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين

طالب الدكتوراه: عدنان قاهر عبود كلية التربية - جامعة البعث

إشراف الدكتور: محمد اسماعيل + د. ربا التامر

الملخص

هدف هذا البحث إلى تعرّف درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص، وأثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في ذلك من وجهة نظر الموجهين التربويين، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تألفت من (30) عبارة توزعت على خمسة محاور تمثل مراحل تطبيق أنموذج التسريع المعرفي، أما عينة البحث فقد تكونت من (30) موجهاً وموجهة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة تطبيق مرحلة التحضير الحسي بالترتيب الأول، تلاها مرحلة التجسير، ثم مرحلة الصراع الذهني، ثم مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم وجميعها جاءت بدرجة تطبيق متوسطة، أما مرحلة الإدراك فوق المعرفي فقد جاءت بدرجة تطبيق منخفضة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم، بينما وجدت فروق وفقاً لمتغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة لصالح المعلمين الذين اتبعوا أكثر من دورة تدريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم باستثناء مرحلتي (التحضير الحسي، الإدراك فوق المعرفي). وفقاً لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

كلمات مفتاحية: الأنموذج، الطريقة، الاستراتيجية، التسريع المعرفي، أنموذج التسريع المعرفي

The degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (first cycle) in the city of Homs from the point of view of educational supervisors

Abstract

The aim of this research is to know the degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (the first cycle) in the city of Homs, and the impact of variables (the teacher's educational qualification, training courses on the developed curricula used by the teacher, the number of years of experience for the teacher in education) on that from the perspective of educational supervisors. In order to achieve the objectives of the research, the descriptive analytical approach was used by designing a questionnaire that consisted of (30) phrases distributed on five axes representing the stages of applying the cognitive acceleration model. As for the research sample, it consisted of (30) male and female mentors, and the research reached the following results:

-The degree of application of the stage of sensory preparation came in the first order, followed by the stage of bridging, then the stage of mental conflict, then the stage of building and forming concepts, all of which came with a medium degree of application, while the stage of metacognitive perception came with a low degree of application.

-There are no statistically significant differences in the degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (the first cycle) in the city of Homs from the point of view of educational mentors, according to the variable number of years of experience of the teacher in education, while there were differences according to the variable of training courses on the developed curricula used for the benefit of teachers who have followed more than one training course.

-There are statistically significant differences in the degree of application of the cognitive acceleration model in basic education schools (the first cycle) in the city of Homs from the point of view of educational mentors according to the teacher's academic and educational qualification variable, with the exception of the two stages (sensory preparation, metacognitive awareness) according to the teachers who hold an educational qualification diploma.

Keywords: model, method, the strategy, cognitive acceleration, cognitive acceleration model.

مقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتغير السريع فهناك تغيرات تتلاحق يومياً وتطورات هائلة في كافة مجالات الحياة، ما يجعل العبء الأكبر يقع على المؤسسات التعليمية بما فيها المدرسة وما تقدمه من طرائق وأساليب تدريسية مختلفة لمساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير لديهم كهدف أساسي من أهداف تدريس المواد الدراسية المختلفة، وتسريع نموهم المعرفي لمسايرة هذه التطورات.

ومن هذا المنطلق تم التوجه نحو تبني الاستراتيجيات والنماذج التعليمية الحديثة التي أصبحت من الضروريات لأي تطوير في مجال تحقيق الأهداف التربوية في التعليم، ومن الاستراتيجيات والنماذج التي أثبتت أن لها دور في تنمية مهارات التفكير ومساعدة المتعلمين على المشاركة الفعالة في الدرس أنموذج التسريع المعرفي (CASE) الذي صمم على يد عدد من التربويين وفي مقدمتهم شاير (shayer) وأدي (Addey) حيث يعد أنموذج التسريع المعرفي المبني على أفكار (بياجيه) في النمو المعرفي وعلى أفكار (فيجوتسكي) في البناء الاجتماعي أحد الاستراتيجيات الفاعلة لإسراع النمو العقلي وتطوير قدرات التفكير لدى المتعلم عبر الانتقال إلى مراحل أعلى في التفكير، ورفع مستويات التفكير لدى المتعلم حتى يتناسب هذا المستوى مع المرحلة العمرية التي يمر بها (غباري وخالد، 2011، 97).

ويتكون هذا الأنموذج من خمس مراحل هي التحضير الحسي، والصراع الذهني، وبناء وتشكيل المفاهيم، والإدراك فوق المعرفي (التفكير في التفكير)، والتجسير (الموجي، 2018، 5)، إذ يجمع هذا الأنموذج بين أساليب التدريس الحديثة المختلفة مثل: حل المشكلات، والنقسي، والاستكشاف، والمختبر، والأنشطة العلمية، والعروض العلمية، مما يجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية ويصبح دوره إيجابياً وفاعلاً (محمد، 2017، 27) كما يساعد في تعديل سلوك المتعلم للتوجه نحو التفكير العلمي عامة، والتفكير المنطقي خاصة، ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث من أجل التعرف على درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي، ولاسيما في ظل التطور الكبير الذي تشهده المناهج التربوية.

1- مشكلة البحث:

يبدل المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية جهوداً حثيثة لتطوير المناهج ولجميع المراحل التعليمية، وقد شملت عملية التطوير هذه كافة عناصر المنهاج، وكان لا بد أن يرافقها تطبيق نماذج تدريس حديثة تواكب المناهج المطورة.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي فقد لاحظ اعتماد الكثير من المعلمين على طرائق التدريس التقليدية، كما لاحظ أن بعض المعلمين يتبعون طرائق تعليم حديثة ولكن لا تتناسب مع مستوى المتعلمين أو مع المواقف والأهداف التعليمية المحددة.

ونتيجة تأكيد عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية مثل دراسة مبانو (Mbanu، 2003)، وأولاي (Olaoye، 2012)، وفاضل (2020)، والعزاوي (2020)، وداود (2018) والموجي (2018) على فعالية أنموذج التسريع المعرفي في تنمية مهارات التفكير وتحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من مختلف المراحل التعليمية وفي

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين

جميع المواد الدراسية تقريباً، كما بينت نتائج تلك الدراسات أن هذا النموذج يتسم بالمرونة بحيث يمكن من خلاله تطبيق العديد من استراتيجيات التعليم الحديثة بما يناسب الموقف التعليمي، وبما يراعي أنماط تعلم المتعلمين ومستوياتهم. ومن خلال دراسة استطلاعية شملت مقابلات مع أربعة موجهين تربويين بينت نتائجها ما يأتي:

- بين الموجهون التربويين الذين شملتهم المقابلة أن أكثر من (60 %) من المعلمين يطبقون فقط المرحلة الأولى من نموذج التسريع المعرفي وهي (مرحلة التحضير الحسي)، أن حوالي (40 %) من المعلمين يطبقون مرحلتَي التجسير، وبناء وتشكيل المفاهيم). كما أن أغلب المعلمين (80 %) يهملون تطبيق مرحلة الإدراك فوق المعرفي، أو لا يعطوها الاهتمام الكافي.
 - قلة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) بشكل عام قياساً مع استراتيجيات التدريس الحديثة الأخرى .
- بناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

- تناوله لأحد نماذج التعليم الحديثة والضرورية في ظل تطوير المناهج بشكل مستمر من جهة، وما رافقه من تطور في المعارف والمعلومات والتي لا بد لمواكبتها من تطبيق هذه النماذج والابتعاد على النماذج والاستراتيجيات التقليدية.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المسؤولين عن الدورات التدريبية في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على التدريس باستخدام استراتيجية التسريع المعرفي.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث الموجهون التربويين من خلال تزويدهم بأداة تساعد في تقييم أحد جوانب أداء المعلمين.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المعلمين في مدارس التعليم الأساسي من خلال هذه الاستراتيجية (التسريع المعرفي) في تعرف نقاط القوة ونقاط الضعف في درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي، والإفادة من نقاط القوة في التغلب على نقاط الضعف ومعالجتها.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث مصممي المناهج من خلال العمل على تطوير المناهج الدراسية في ظل نموذج التسريع المعرفي.

3- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) قياساً مع استراتيجيات تدريس حديثة يتبعها المعلم في الصف مع تلاميذه في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- تحديد أثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في درجة

تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.

4- أسئلة البحث:

تحدد أسئلة البحث بالآتي:

- ما درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) قياساً مع استراتيجيات تدريس حديثة يتبعها المعلم في الصف مع تلاميذه في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- ما أثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.

5- فرضيات البحث:

- سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

6- حدود البحث:

- الحدود العلمية: درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022م).
- الحدود البشرية: الموجهون التربويين.
- الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص.

7- متغيرات البحث:

تحدد متغيرات البحث بـ:

- المتغيرات المستقلة:
المؤهل العلمي للمعلم: (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).
الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم: (متبع دورة واحدة
متبع أكثر من دورة).

- عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) أقل من 5 سنين، من 5 إلى 10 سنين، أكثر من 10 سنين).
- المتغيرات التابعة:
- درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي.
- 8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**
- الأنموذج (تعريف إجرائي): يعرف الأنموذج في البحث الحالي بأنه مجموعة من المراحل المتسلسلة والمخططة والمنسقة والتي تهدف إلى نقل التلميذ من مستوى معرفي معين إلى مستوى معرفي آخر.
- الاستراتيجية: مجمل القواعد والضوابط الموجهة والمنظمة لأساليب العمل، وتعرف في المجال التربوي بأنها مجموعة من الإجراءات والتدابير الموضوعية مسبقاً من قبل المعلم لينفذها في عملية التدريس بطريقة متقنة، ويحقق الأهداف المرجوة ضمن الإمكانيات والظروف المتاحة (العدوان وداوود، 2016، ص 26).
- التسريع المعرفي: ويعرف رزوقي وآخرون (2015، 68) التسريع المعرفي "مجموعة من الخطوات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تؤدي إلى تحفيز تفكير المتعلمين وفق أربع خطوات وهي: الإعداد والمناقشة التعارض المعرفي (المتناقضات) ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) (التجسير) لغرض تحقيق الأهداف المنشودة. وتستند استراتيجية التسريع المعرفي على وفق أفكار بياجيه، وفيجوتسكي Piaget and Vygotsky في تطوير مستويات النمو العقلي، وذلك من خلال إعداد وتدريب المتعلمين حتى يستطيعوا الارتقاء والانتقال إلى مستويات عقلية ومعرفية أعلى (فاضل، 2020، 62).
- أنموذج التسريع المعرفي (تعريف إجرائي) يقصد به في البحث الحالي مجموعة من المراحل (التحضير الحسي، الصراع الذهني، بناء وتشكيل المفاهيم، الإدراك فوق المعرفي، التجسير) والتي تهدف إلى إسراع النمو العقلي وتطوير قدرات التفكير لدى المتعلم عبر الانتقال إلى مراحل أعلى في التفكير.
- 9- منهج البحث:**
- اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع بيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، 118). وتم استخدام هذا المنهج من خلال تصميم استبانة تم توزيعها على عينة من الموجهين التربويين تهدف إلى تحديد درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص.
- 10- دراسات سابقة:**
- دراسة أولاي (Olaoye, 2012) بعنوان التسريع المعرفي في الرياضيات للمرحلة الأساسية الثانية في نيجيريا.

هدفت الدراسة إلى تحديد معرفة التسريع المعرفي في الرياضيات للمرحلة الأساسية الثانية في نيجيريا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق اختبار تحصيل خاص بمادة الرياضيات، استبيان خاص بعمليات العلم، وبرنامج التسريع المعرفي في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (12) من مدارس الثانوية، وتم اختيار (12) معلم لمادة الرياضيات، وتم تقسيم عينة الدراسة لثلاث مجموعات كل واحدة تتكون من (480) طالباً، ومن أهم نتائج الدراسة متوسط الأداء في الاختبار القبلي للطلبات أفضل من أداء الذكور، بينما في الاختبار البعدي كانت النتيجة عكسية حيث تفوق الذكور على الإناث في الأداء بينما في المجموعة التقليدية لم نلاحظ أي فروق وتغير بين متوسطات الأداء في الاختبارين القبلي والبعدي.

- دراسة الموجي(2018) بعنوان استراتيجيات تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

استهدف البحث تقديم استراتيجيات تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الإطار النظري للبحث وتصميم الاستراتيجيات المقترحة والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين من خلال تطبيق مقياس عادات العقل واختبار تحصيلي على عينة البحث المكونة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدرسة الصف الابتدائية المشتركة بمحافظة الجيزة. توصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات المقترحة القائمة على نموذج التسريع المعرفي في تنمية التحصيل في مادة العلوم، وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة عبدالله؛ العزاوي(2020) بعنوان فاعلية أنموذج التسريع المعرفي(CASE) في قدرة الصف الثاني المتوسط على حل المسائل وتنمية استطلاعهم الفيزيائي.

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استراتيجيات التسريع المعرفي في اكتساب المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الخامس الأدبي. وتم استخدام البحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين من خلال تطبيق اختبار للمسائل الفيزيائية، ومقياس الاستطلاع الفيزيائي على عينة البحث المكونة من(78) طالباً من الصف الثاني المتوسط الابتدائي. توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي قدرة تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على حل المسائل الفيزيائية ولصالح التجريبية، كما وجد فرق بين متوسطي تنمية الاستطلاع الفيزيائي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

11- التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أنموذج التسريع المعرفي، ويلاحظ أن جميع تلك الدراسات تناولت دراسة فاعلية تطبيق التسريع المعرفي، وبالتالي فقد تميز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهج المستخدم والعينة، وأفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تصميم أداة البحث.

12- الإطار النظري:

- أهمية التدريس باستخدام نموذج التسريع المعرفي:
تتحدد أهمية التدريس باستخدام نموذج التسريع المعرفي في النقاط التالية (عمران،
2016، 22)

- يعمل على رفع مستويات النمو العقلي لدى التلاميذ من خلال ما يقدمه من أنشطة مبتكرة.
- يقود التلاميذ إلى مستويات مرتفعة في التحصيل الدراسي.
- يعمل على زيادة دافعية الطلاب وممارستهم للتعلم.
- يعطي اتساع في أفق التفكير لخبرات الطلاب لتجعلهم يفكرون بطريقة أفضل.
- يساعد الطلاب على الربط بين المتغيرات وفرض الفروض.
- أهداف نموذج التسريع المعرفي:

يهدف استخدام التسريع المعرفي إلى تنمية التفكير في التفكير، إذ يتم تشجيع المتعلمين على أن يفكروا في تفكيرهم، وتنمية الوعي بطريقة تفكيرهم الخاصة من خلال الأحداث والمواقف التي يتفاعلون معها، كما تتاح لهم فرصة لكي يتفاعلوا إيجابياً مع بعضهم البعض، وتتكون لديهم لغة تفاهم مشتركة حول الموضوع من خلال التفاصيل التي يتفاعلون معها أثناء المناقشة مما يؤدي إلى النمو وإسراع تفكيرهم (غباري وخالد، 2011، 97). كما تهدف هذه الاستراتيجية إلى التدريب على العمل التعاوني في مجموعات خاصة وهذا ينمي لدى المتعلمين روح التعاون، والاتجاهات الإيجابية نحو العمل الجماعي، ومن خلال تفاعل المتعلم مع الجماعة يكتسب مهارات ومعارف وقيماً وطرق جديدة للتفكير تجعله أكثر تفاعلاً مع الحياة، فالعمل الجماعي يثير عند المتعلمين مستوى عالٍ من النشاط المعرفي. لذا نجد أن التعلم في إطار جماعي يثري التعلم من خلال تفاعل المتعلم وتبادل الأفكار مع أقرانه، كذلك ينمي المشاركة الفعالة بينهم من خلال التواصل المستمر الفعال بينهم، وهذا ما تنادي به نظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية) وهو ما يتوفر في خطوات استراتيجية التسريع المعرفي وخاصة في مرحلة الإعداد الحسي (فاضل، 2020، 59).

- مراحل نموذج التسريع المعرفي:
صمم هذا النموذج بالاعتماد على النظرية البنائية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي وتتكون من خمسة مراحل كما ذكرها (هلال؛ الجبوري، 2015، 99)،
و(الموجي، 2018، 12-13) في الآتي:

- التحضير الحسي:
وهذه المرحلة تكون في بداية الموقف التعليمي/ الدرس حيث يقوم المعلم بعرض جميع عناصر الدرس بشكل متسلسل مع توضيح الأفكار والمفاهيم الأساسية للتأكد من معرفة التلاميذ لها، وتهتم هذه المرحلة بالتنوير الذاتي والبناء الاجتماعي للمعرفة من خلال تبادل وتشارك المعلومات والمفاهيم بين التلاميذ مما يمكنهم من الاستيعاب الصحيح للمفاهيم والمصطلحات بشكل ملموس.

- الصراع الذهني:
ويعد الأساس في هذه المرحلة هو وضع مشكلة أو سؤال لا يستطيع التلميذ إيجاد حل لها أو الإجابة عنه باستخدام طرق تفكيره الحالية، مما يسبب حالة من اللاتوازن في البناء

الذهني للتلميذ، فعندما لا تتطابق فكرة جديدة مع معرفته السابقة يحدث التضارب أو التعارض المعرفي وهو مهم لمساعدة المتعلم على الانتقال إلى مرحلة تطور ذهني متقدمة مما يدفعه إلى معاودة بناء أفكاره وتعديل خارطة المفاهيم العلمية لديه، وهنا يأتي دور المعلم لمساعدته على تحقيق هذا الهدف.

- بناء وتشكيل المفاهيم:

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يبني التلميذ معرفته ذاتياً، ويجب تزويده بالأنشطة والوسائل والأدوات التي تعينه على ذلك.

- الإدراك فوق المعرفي (التفكير في التفكير):

ويتطلب من التلميذ أن يفكر في عملية ومراحل التفكير التي مر بها لحل مشكلة ما أو الإجابة عن سؤال ما، وتستهدف هذه المرحلة توجيه التلميذ للوعي بكيفية تفكيره، ويعي ويدرك كيفية تعلمه.

التجسير:

والهدف من هذه المرحلة مساعدة التلميذ على إدراك العلاقة بين المعارف والخبرات التي اكتسبها في موقف تعليمي مع خبراته في الحياة، ويعد بناء هذه الجسور أمراً ضرورياً لتطبيق الخبرات التعليمية في الحياة الواقعية.

كما وضع العالمان (بياجيه وفيجوتسكي) ملامح مشتركة للتسريع المعرفي تتمثل في:

- تحدي تفكير الطلبة.

- التركيز على البناء الاجتماعي للمعرفة والفهم.

- تشجيع فرص التفكير فوق المعرفي وتعزيزها (Adey and Shyer, 2010).

- دور المعلم في أنموذج التسريع المعرفي:

- يدير دفة الحوار والمناقشة بين المتعلمين مع توجيههم الى التعارض العقلي من خلال الأنشطة الصفية.

- يطرح المشكلات الصفية التي تثير التناقضات والتعارضات الدماغية "غير المتناغمة مع الدماغ"

- يحث المتعلمين على إعادة النظر في تفكيرهم والوعي بهم واستراتيجيات تنظيمه من أجل الإسراع في النمو العقلي

- مساعدة المتعلمين على بناء جسور بين خبراتهم المتعلمة والجوانب الحياتية المختلفة (داود، 2018، 21).

13- إجراءات البحث:

- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

شمل المجتمع الأصلي للبحث الموجهين التربويين في مديرية التربية في مدينة حمص، والبالغ عددهم (72) موجهاً وموجهة، وقد بلغت العينة النهائية للبحث (30) موجهاً وموجهة، طُلب من كل موجه ملاحظة أداء أربعة أو خمسة مُعلمين أو معلمات من المدارس التي يشرفون عليهم، ليكون عدد عينة المعلمين الذين تم ملاحظة أدائهم (145) معلماً ومعلمة في (30) مدرسة، وقد استمرت فترة التطبيق خمسة أسابيع بمعدل زيارة أو زيارتين لكل مدرسة أسبوعياً، وقد شملت عملية التطبيق الصفوف (الثالث، الرابع،

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

الخامس، السادس) من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، في مواد العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية.

- أداة البحث:

تحددت أداة البحث في استبانة تم تصميمها من قبل الباحث بالاستناد إلى المراجع النظرية والدراسات السابقة، وجهت إلى الموجهين التربويين في مديرية التربية في مدينة حمص، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) عبارة توزعت على خمسة محاور، ويبين الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها الخمسة.

الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها الخمسة

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	مرحلة التحضير الحسي	8-1	8
2	مرحلة الصراع الذهني	14-9	6
3	مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم	21-15	7
4	مرحلة الإدراك فوق المعرفي	26-22	5
5	مرحلة التجسير	30-27	4

وتتم الاستجابة على عبارات الاستبانة من خلال مقياس ليكرت الموضح في الجدول (2).

الجدول (2) مفتاح التفريغ لاستجابات أفراد العينة

درجة التطبيق التقدير	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	5	4	3	2	1

ومن أجل تحليل نتائج الاستبانة وتحديد درجة كل عبارة تم استخدام قانون الفئة من خلال حساب طول الفئة على النحو الآتي:

تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح - أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (5-1) ÷ 5 = 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم الدرجة	من 1 إلى 1.79	من 1.8 إلى 2.59	من 2.6 إلى 3.39	من 3.4 إلى 4.19	من 4.2 إلى 5
	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

- التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات) :

جرى التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة البعث، وقد جرى تعديل بعض العبارات، وتغيير موقع بعضها الآخر، وبهدف التحقق من صدق الاستبانة وثباتها بالأساليب الاحصائية تم تطبيقها على عينة من الموجهين التربويين تكونت من (18) موجهاً وموجهة - وهي من خارج العينة النهائية للبحث- فتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
مرحلة التحضير الحسي			
1	**0.771	5	**0.793
2	**0.682	6	**0.632
3	**0.832	7	**0.752
4	**0.752	8	**0.875
مرحلة الصراع الذهني			
9	**0.614	12	**0.732
10	**0.798	13	**0.639
11	**0.725	14	**0.823
مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم			
15	**0.752	19	**0.639
16	**0.859	20	**0.842
17	**0.782	21	**0.821
18			
مرحلة الإدراك فوق المعرفي			
22	**0.725	25	**0.785
23	**0.638	26	**0.693
24	**0.604		
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
مرحلة التفسير			
27	**0.682	29	**0.682
28	**0.711	30	**0.631

**دال عند 0.01

كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط بين المحاور فيما بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

الدرجة الكلية	التفسير	الإدراك فوق المعرفي	بناء وتشكيل المفاهيم	الصراع الذهني	التحضير الحسي	المحور
**0.852	**0.618	**0.692	**0.638	**0.589		التحضير الحسي
**0.739	**0.689	**0.713	**0.758		**0.589	الصراع الذهني
**0.852	0.728	**0.611		**0.758	**0.638	بناء وتشكيل المفاهيم
**0.835	**0.814		**0.611	**0.713	**0.692	الإدراك فوق المعرفي
**0.829		**0.814	**0.728	**0.689	**0.618	التفسير
	**0.829	**0.835	**0.852	**0.739	**0.852	الدرجة الكلية

يتبين من الجدولين (4) (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً، ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- ثبات الاستبانة:

جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

الجدول (6) ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

م	المحور	قيم ألفا كرونباخ
1	مرحلة التحضير الحسي	0.748
2	مرحلة الصراع الذهني	0.793
3	مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم	0.823
4	مرحلة الإدراك فوق المعرفي	0.855
5	مرحلة التجسير	0.843

يتبين من الجدول (6) أن قيم ألفا كرونباخ بالنسبة لجميع الاستبانة، أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات نتائج الاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق.

- نتائج البحث:

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) قياساً مع استراتيجيات تدريس حديثة يتبعها المعلم في الصف مع تلاميذه (التعلم النشط، التعلم التعاوني) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

يهدف الإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبيان، وبناءً على المعيار الوارد في الجدول (4) جرى تحديد درجة الموافقة على كل عبارة.

- المحور الأول "مرحلة التحضير الحسي":

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة التحضير الحسي.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة التحضير الحسي

درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التحضير الحسي
متوسطة	0.65	3.25	يوزع المعلم المتعلمين إلى مجموعات عمل
منخفضة	1.65	2.55	يوجه المعلم النقاشات بين المتعلمين وينظمها
متوسطة	1.15	2.65	يعطي المعلم فرصة للمتعلمين للحديث عن العلاقات والترابطات التي وصلوا لها أو استخدموها أو الإجراءات التي قاموا به
متوسطة	1.11	2.81	يستخدم مواقف تعليمية تقوم على تبادل المعرفة والخبرات بين المتعلمين
مرتفعة	1.22	3.55	يحرص المعلم على عدم الانتقال إلى الفكرة التالية قبل التحقق من إتقان المتعلمين للفكرة الحالية
مرتفعة	0.86	3.91	يحرص المعلم على فهم المتعلمين واستيعابهم لجميع المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس
متوسطة	1.24	3.11	يستخدم المعلم تقنيات التعليم في تنشيط حواس المتعلمين

مرتفعة	1.55	3.49	يذكر المعلم المعلومات والمعارف السابقة المرتبطة بالدرس الحالي
متوسطة	1.17	3.17	الدرجة الكلية للمحور الأول

يتبين من الجدول (7) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الأول والمتعلق بمرحلة التحضير الحسي (3.17) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة للمحور الأول (1.17) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- تراوحت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة التحضير الحسي ما بين مرتفعة بالنسبة لثلاث عبارات، ومتوسطة بالنسبة لأربع عبارات ومنخفضة بالنسبة لعبارة واحدة.
- و يمكن تفسير النتائج السابقة بتعدد الطرائق والأساليب التي يطبق فيها المعلمون مرحلة التحضير الحسي نظراً لتعدد المواقف التعليمية وتبيان مستويات التلاميذ وأنماط تعلمهم ولاسيما في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ولاسيما الصفين الثالث والرابع.

- المحور الثاني " مرحلة الصراع الذهني "

- يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة الصراع الذهني.
- الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة الصراع الذهني

درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرحلة الصراع الذهني
منخفضة	1.25	2.15	يعرض المعلم على المتعلمين مشاهدات ومواقف مفاجئة لهم لا تتفق مع توقعاتهم وخبراتهم السابقة
مرتفعة	1.55	3.50	يطرح المعلم أسئلة تثير تفكير المتعلمين
مرتفعة	1.67	3.55	يطرح المعلم أسئلة جديدة حول أفكار الدرس
متوسطة	1.83	3.30	يقدم المعلم مشكلة أو سؤال لا يستطيع المتعلمون حلها أو الإجابة عنه بطرائق تفكيرهم الحالية.
منخفضة	1.66	2.55	يوجه المعلم المتعلمين إلى إعادة بناء أفكارهم وتنظيمها لحل المشكلة أو السؤال المطروح
منخفضة	0.85	2.41	يساعد المعلم المتعلمين على وضع خطط خاصة بهم تساعد على حل المشكلة أو السؤال المطروح
متوسطة	1.46	2.91	الدرجة الكلية للمحور الثاني

يتبين من الجدول (8) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الثاني والمتعلق بمرحلة الصراع الذهني (2.91) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (1.46) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- تراوحت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة الصراع الذهني ما بين مرتفعة بالنسبة لعبارتين تتعلقان بطرح الأسئلة على المتعلمين، ومتوسطة بالنسبة لطرح مشكلة أو سؤال لا يستطيع المتعلمون حلها أو الإجابة عنه بطرائق تفكيرهم الحالية، ومنخفضة بالنسبة لثلاث عبارات تتعلق بعرض مشاهدات ومواقف مفاجئة لهم لا تتفق مع توقعاتهم وتوجيه المتعلمين إلى إعادة بناء أفكارهم وتنظيمها، ووضع خطط خاصة بهم.
- وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة الصراع الذهني، فعلى الرغم من أن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء ضمن فئة المتوسط إلا أنه أقرب إلى الحد الأدنى من هذه الفئة، وربما يعود ذلك إلى قلة توفر مهارات تطبيق هذه المرحلة لدى بعض المعلمين، أو إلى العدد الكبير من التلاميذ داخل الصف الواحد وبالتالي صعوبة إدارة الصف.

- **المحور الثالث " مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم":**

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على
مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم

درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم
منخفضة	0.73	2.41	يساعد المعلم المتعلمين على استنتاج الخصائص المشتركة بين المفاهيم الواردة في الدرس
متوسطة	0.68	2.63	يوظف المعلم الصور والنماذج والتجارب التوضيحية في إكساب المتعلمين المفاهيم الجديدة
مرتفعة	0.74	3.43	يطرح المعلم على المتعلمين أسئلة تساعد على تعلم المفاهيم الجديدة
متوسطة	0.78	2.92	يربط المعلم المفاهيم الجديدة بظروف البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمين
منخفضة	0.65	2.42	يقدم المعلم أمثلة إيجابية وسلبية عن المفاهيم الجديدة
متوسطة	0.62	2.71	يساعد المعلم المتعلمين على استدعاء خبراتهم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة
متوسطة	0.73	2.61	يوجه المعلم المتعلمين لبناء المفاهيم الجديدة التي تمكنهم من حل المشكلة أو الإجابة عن السؤال المطروح
متوسطة	0.70	2.73	الدرجة الكلية للمحور الثالث

يتبين من الجدول (9) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الثالث والمتعلق مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم (2.73) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (0.70) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- تراوحت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة بناء وتشكيل المفاهيم ما بين مرتفعة بالنسبة لعبارة واحدة تتعلق بطرح الأسئلة على المتعلمين تساعدهم على تعلم المفاهيم الجديدة، ومنخفضة بالنسبة لعبارتين تتعلقان بطرح المعلم أمثلة إيجابية وسلبية عن المفاهيم الجديدة، واستنتاج الخصائص المشتركة بين المفاهيم ومتوسطة بالنسبة لباقي العبارات.
- وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم، إذ إن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء أيضاً في الحد الأدنى من فئة المتوسط ويعود ذلك إلى قلة توفر مهارات بناء وتشكيل المفاهيم لدى بعض المعلمين، وإلى قلة توظيف الأمثلة وتقنيات التعليم في هذه المرحلة.

- المحور الرابع " مرحلة الإدراك فوق المعرفي ":

- يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة الإدراك فوق المعرفي.
- الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة الإدراك فوق المعرفي

درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرحلة الإدراك فوق المعرفي
منخفضة	0.76	2.41	يوجه المعلم المتعلمين إلى مراجعة خطة الحل
متوسطة	0.67	3.11	يساعد المعلم المتعلمين على تشخيص الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في حل المشكلة
منخفضة	1.00	2.31	يوجه المعلم المتعلمين إلى طرق التحقق من فعالية حل المشكلة
منخفضة	0.91	2.18	يرشد المعلم المتعلمين إلى طرق أخرى لحل المشكلة
منخفضة	0.58	2.24	يطلب المعلم من أحد المتعلمين شرح خطة الحل إلى المتعلمين
منخفضة	0.78	2.45	الدرجة الكلية للمحور الرابع

يتبين من الجدول (10) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الرابع والمتعلق بمرحلة الإدراك فوق المعرفي (2.45) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق منخفضة.

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (0.78) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- جاءت درجة تطبيق عبارات هذا المحور متوسطة بالنسبة لعبارة واحدة تتعلق بمساعدة المعلم المتعلمين على تشخيص الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في حل المشكلة ، ومنخفضة بالنسبة لباقي العبارات.
- وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة الإدراك فوق المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإدراك فوق المعرفي مناسب بدرجة أكبر للمتعلمين من مستويات تعليمية أعلى من الحلقة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي.

- المحور الخامس "التجسير":

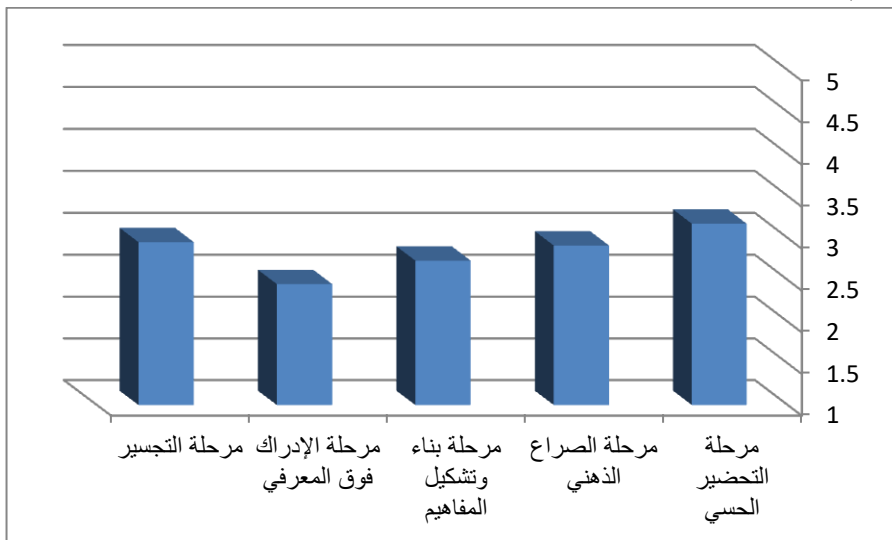
- يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تطبيق مرحلة التجسير.
- الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على مرحلة التجسير

درجة التطبيق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرحلة التجسير
متوسطة	1.15	2.88	يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون وخبراتهم في حياتهم اليومية
متوسطة	1.25	2.71	يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون والموضوعات الدراسية الأخرى
متوسطة	1.56	3.22	يطرح المعلم أسئلة أو مواقف تعليمية جديدة تساعدهم على تطبيق ما اكتسبوه فيها
متوسطة	0.36	2.98	يكلف المعلم المتعلمين بتنفيذ أنشطة إثرانية تساعدهم على تطبيق المعارف والخبرات التي اكتسبوها
متوسطة	1.08	2.95	الدرجة الكلية للمحور الخامس

يتبين من الجدول (11) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات البعد الخامس والمتعلق بمرحلة التجسير (2.95) وهي قيمة تدل على درجة تطبيق متوسطة.
- بلغت قيمة الانحراف المعياري بالنسبة لهذا المحور (1.08) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين عن المتوسط الحسابي في درجات أفراد عينة البحث على هذا المحور.
- جاءت درجة تطبيق العبارات التي تتعلق بمرحلة التجسير متوسطة، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى قلة تطبيق مرحلة التجسير ، إذ إن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء أيضاً الحد الأدنى من فئة المتوسط ويعود ذلك إلى قلة استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، وقلة ربط المعارف بالحياة اليومية للتلميذ وبالمواد الدراسية الأخرى.

ويبين الشكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة.



يتبين من الشكل (1) أن مرحلة التحضير الحسي قد جاءت بالترتيب الأول، تلاها مرحلة التجسير، ثم مرحلة الصراع الذهني، ومرحلة بناء وتشكيل المفاهيم وجميعها جاءت بدرجة تطبيق متوسطة، أما مرحلة الإدراك فوق المعرفي فقد جاءت بالترتيب الأخير وبدرجة تطبيق منخفضة.

- الإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر متغيرات (المؤهل العلمي للمعلم، الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، عدد سنين الخبرة للمعلم في التعليم) في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:
 - الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلم.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم. وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستينودنت) (Independent Samples T test) والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

الجدول (12) نتائج (ت ستيودنت) وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلم.

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت) ستيودنت	الدلالة الإحصائية	القرار
التحضير الحسي	متبع دورة واحدة	90	25.12	2.87	143	3.980-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	26.75	1.22				
الصراع الذهني	متبع دورة واحدة	90	16.92	2.70	143	3.755-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	18.36	1.16				
بناء وتشكيل المفاهيم	متبع دورة واحدة	90	18.24	2.95	143	5.444-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	20.53	1.23				
الإدراك فوق المعرفي	متبع دورة واحدة	90	11.50	2.85	143	4.981-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	13.51	1.17				
التجسير	متبع دورة واحدة	90	11.51	1.60	143	2.912-	0.00	توجد فروق
	متبع أكثر من دورة	55	12.22	1.07				

يتبين من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) أصغر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة وبالنسبة لدرجتها الكلية ما يعني رفض الفرضية الصفرية وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة المتبعة من قبل المعلم، وهذه الفروق لصالح المعلمين الذين اتبعوا أكثر من دورة تدريبية على المناهج المطورة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتباع أكثر من دورة تدريبية على المناهج المطورة يساهم في التعرف على تلك المناهج على نحو أفضل وبكيفية تخطيط الدروس وتنفيذها وفقاً لاستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة ومنها أنموذج التسريع المعرفي.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (أنوفا) وفق متغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيم	قيمة الدلالة	القرار
التحضير الحسي	أقل من 5 سنين	28	25.43	2.32	بين المجموعات	16.11	2	8.05	1.29	0.28	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنين	69	25.54	2.46	داخل المجموعات	885.93	142	6.24			
	أكثر من 10 سنين	48	26.21	2.65	المجموع	902.04	144				
الصراع الذهني	أقل من 5 سنين	28	17.18	2.21	بين المجموعات	14.57	2	7.28	1.33	0.27	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنين	69	17.28	2.25	داخل المجموعات	775.54	142	5.46			
	أكثر من 10 سنين	48	17.92	2.52	المجموع	790.11	144				
بناء وتشكيل المفاهيم	أقل من 5 سنين	28	18.75	2.61	بين المجموعات	16.68	2	8.34	1.16	0.32	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنين	69	18.93	2.64	داخل المجموعات	1019.55	142	7.18			
	أكثر من 10 سنين	48	19.58	2.78	المجموع	1036.23	144				
الإدراك فوق المعرفي	أقل من 5 سنين	28	11.82	2.36	بين المجموعات	27.70	2	13.85	2.17	0.12	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنين	69	12.01	2.45	داخل المجموعات	904.34	142	6.37			
	أكثر من 10 سنين	48	12.88	2.72	المجموع	932.04	144				
التجسير	أقل من 5 سنين	28	11.50	1.35	بين المجموعات	10.02	2	5.01	2.41	0.09	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنين	69	11.64	1.38	داخل المجموعات	294.92	142	2.08			
	أكثر من 10 سنين	48	12.15	1.57	المجموع	304.94	144				

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (أنوفا) أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنين خبرة المعلم في التعليم. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن عدد سنين الخبرة في التعليم ليس مؤشراً على قدرة المعلم على تطبيق استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة ما لم تقترن تلك السنين بتطوير أداء المعلم سواء من خلال الدورات التدريبية أم من خلال التعلم الذاتي.

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.
لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، وتم استخدام الاختبار الإحصائي

درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

"تحليل التباين الأحادي الجانب (أنوفا) للمقارنات المتعددة وفق متغير المؤهل
العلمي للمعلم، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (أنوفا) وفق متغير المؤهل العلمي للمعلم

المحور	المؤهل العلمي للمعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيم	قيمة الدلالة	القرار
التحضير الحسي	معهد متوسط	31	25.71	2.33	بين المجموعات	19.20	2	9.60	1.54	0.217	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	88	25.52	2.24	داخل المجموعات	882.84	142	6.22			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	26.50	3.37	المجموع	902.04	144				
الصراع الذهني	معهد متوسط	31	17.35	2.23	بين المجموعات	48.40	2	24.20	4.63	0.011	توجد فروق
	إجازة جامعية	88	17.15	2.04	داخل المجموعات	741.71	142	5.22			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	18.69	3.04	المجموع	790.11	144				
بناء وتشكيل المفاهيم	معهد متوسط	31	18.97	2.37	بين المجموعات	46.01	2	23.01	3.30	0.040	توجد فروق
	إجازة جامعية	88	18.81	2.30	داخل المجموعات	990.22	142	6.97			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	20.31	3.79	المجموع	1036.23	144				
الإدراك فوق المعرفي	معهد متوسط	31	12.16	2.52	بين المجموعات	38.01	2	19.00	3.02	0.052	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	88	11.98	2.35	داخل المجموعات	894.03	142	6.30			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	13.35	2.99	المجموع	932.04	144				
التجسير	معهد متوسط	31	11.61	1.38	بين المجموعات	38.94	2	5.01	10.39	0.000	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	88	11.51	1.20	داخل المجموعات	266.00	142	2.08			
	دبلوم تأهيل تربوي	26	12.88	1.82	المجموع	304.94	144				

يتبين من الجدول (14) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (أنوفا) بالنسبة للمحورين (التحضير الحسي، الإدراك فوق المعرفي) أكبر من (0.05) وبالنسبة للمحاور (الصراع الذهني، بناء وتشكيل المفاهيم، التجسير) أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم باستثناء مرحلتي (التحضير الحسي، الإدراك فوق المعرفي). ومن أجل تعرف مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفه الموضحة نتائجه في الملحق والذي بين أن مصدر الفروق هو بين المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي من جهة، والمعلمين الحاصلين على إجازة جامعية أو معهد متوسط من جهة ثانية، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول السابق يتبين أن تلك الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي، ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن المعلمين الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي يتعرفوا في برنامج دبلوم التأهيل التربوي على العديد من طرائق واستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة، فضلاً عن خضوعهم لبرنامج التربية العملية والذي يكسبهم الكثير من المهارات مثل مهارات إدارة

درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

الصف وإثارة الدافعية وطرح الأسئلة؛ وهي مهارات ضرورية لتطبيق أنموذج التسريع المعرفي على النحو الأمثل.

مقترحات البحث:

- تقديم حوافز مادية ومعنوية تشجع المعلمين على اتباع أكثر من دورة تدريبية على المناهج المطورة.
- تقديم تسهيلات للمعلمين لمواصلة تحصيلهم العلمي من خلال اتباع برنامج دبلوم التأهيل التربوي.
- تقديم الموجهين التربويين توجيهات وإرشادات تساعد المعلمين على تطبيق أنموذج التسريع المعرفي ولاسيما ما يتعلق بتوظيف الأسئلة والتقنيات التعليمية في مرحلة الإدراك فوق المعرفي.
- إجراء دراسة حول درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
- إجراء دراسة مقارنة بين درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي بين المدارس العاديين ومدارس المتفوقين.
- تصميم حقيبة تدريبية إلكترونية وتوزيعها على المعلمين ترشدهم إلى كيفية تطبيق أنموذج التسريع المعرفي.

- المراجع العربية:

- داود، علي حسن فرج.(2018). أثر توظيف استراتيجيات التسريع المعرفي في تنمية عمليات العلم والتفكير العلمي في العلوم لدى الطلاب مرتفعي التحصيل في الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- درويش، محمود احمد.(2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم .(2015). التفكير وأنماطه (التفكير العلمي، التفكير التأملي، التفكير الناقد، التفكير المنطقي)، ج 1، عمان الأردن: دار المسيرة.
- عبدالله، عبد الرزاق ياسين؛ العزاوي، أحمد سالم قاسم .(2020). بعنوان فاعلية أنموذج التسريع المعرفي(CASE) في قدرة الصف الثاني المتوسط على حل المسائل وتنمية استطلاعهم الفيزيائي، مجلة كلية التربية جامعة واسط، أبحاث المؤتمر العلمي الدولي الثاني/ نقابة الاكاديميين العراقيين/ مركز التطوير الاستراتيجي اربيل للمدة 10-11 شباط .
- العدوان، زيد سليمان؛ داود، أحمد عيسى.(2016). استراتيجيات التدريس الحديثة. الإمارات العربية المتحدة: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- عمران، محمد. (2016). أثر استخدام نموذج ادي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة.(2011). أساسيات في التفكير، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- فاضل، فاضل عبد الحسن.(2020). اثر استراتيجيات التسريع المعرفي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتنمية التفكير العلمي لديهن، مجلة الفتح، العدد الحادي والثمانون، ص 56-78.
- محمد، عبد الواحد محمود.(2017). فاعلية استراتيجيات مقترحة وفق التسريع المعرفي في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وكفايتهم المعرفية المدركة، مجلة الاستاذ، العدد(225)، المجلد(3)، ص 25-54.
- الموجي، أماني محمد سعد الدين.(2018). استراتيجيات تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفي لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج 25، ع 3.
- هلال، كريم فخري؛ الجبوري، فاطمة صبيح مهدي.(2015). فاعلية أنموذج تسريع التفكير في التحصيل والذكاء الوجداني لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والتربية والإنسانية، جامعة بابل، العدد(19)، ص 88-106.

المراجع الأجنبية:

- Olaoye, A. A. (2012). Cognitive Acceleration in-Mathematics Education Lesson (CAMEL) in Nigeria, *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (2): 77-86.
- Addey ,P ,& Shayer , M.(2010). *The Effects of Cognitive Acceleration –and speculation about causes of these effects* , Kings College London.
- Adey, Philip & shayer, Michael. (2005). *Cognitive Acceleration Science and other entrances to formal operations*, Kings College London.

الملحق (1) الاستبيان

استبيان موجه إلى الموجهين التربويين في مدينة حمص

يعد هذا الاستبيان أداة بحث بعنوان: درجة تطبيق أنموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص من وجهة نظر الموجهين التربويين.

الرجاء الإجابة عن عبارات الاستبيان التالي من خلال تقييم أداء المعلمين وتبيان درجة تطبيقهم لمراحل النموذج الواردة في الاستبيان، علماً أن نتائج الاستبيان ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة: يمكن لكل موجه تقييم أداء أكثر من معلم أو معلمة من خلال الإجابة عن أكثر من استمارة، ولا داعي أبداً لذكر اسم المعلم أو اسم الموجه.

مع فائق الشكر والامتنان.

بيانات خاصة بالمعلم الذي سيتم تقييم أدائه:

- المؤهل العلمي:
 - معهد متوسط.
 - إجازة جامعية.
 - دبلوم تأهيل تربوي.
- عدد الدورات التدريبية المتبعة على المناهج المطورة:
 - متبع دورة واحدة
 - متبع أكثر من دورة.
- عدد سنين الخبرة في التعليم:
 - أقل من 5 سنين.
 - من 5 إلى 10 سنين.
 - أكثر من 10 سنين.

مرحلة التحضير الحسي:					
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	يوزع المعلم المتعلمين إلى مجموعات عمل
					يوجه المعلم النقاشات بين المتعلمين وينظمها
					يعطي المعلم فرصة للمتعلمين للحديث عن العلاقات والترابطات التي وصلوا لها أو استخدموها أو الإجراءات التي قاموا بها
					يستخدم مواقف تعليمية تقوم على تبادل المعرفة والخبرات بين المتعلمين

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين

					يحرص المعلم على عدم الانتقال إلى الفكرة التالية قبل التحقق من إتقان المتعلمين للفكرة الحالية
					يحرص المعلم على فهم المتعلمين واستيعابهم لجميع المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدرس
					يستخدم المعلم تقنيات التعليم في تنشيط حواس المتعلمين
					يذكر المعلم المعلومات والمعارف السابقة المرتبطة بالدرس الحالي
					مرحلة الصراع الذهني:
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	يعرض المعلم على المتعلمين مشاهدات ومواقف مفاجئة لهم لا تتفق مع توقعاتهم وخبراتهم السابقة
					يطرح المعلم أسئلة تثير تفكير المتعلمين
					يطرح المعلم أسئلة جديدة حول أفكار الدرس
					يقدم المعلم مشكلة أو سؤال لا يستطيع المتعلمين حلها أو الإجابة عنها بطرائق تفكيرهم الحالية.
					يوجه المعلم المتعلمين إلى إعادة بناء أفكارهم وتنظيمها لحل المشكلة أو السؤال المطروح
					يساعد المعلم المتعلمين على وضع خطط خاصة بهم تساعد على حل المشكلة أو السؤال المطروح
					مرحلة بناء وتشكيل المفاهيم:
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	يساعد المعلم المتعلمين على استنتاج الخصائص المشتركة بين المفاهيم الواردة في الدرس
					يوظف المعلم الصور والنماذج والتجارب التوضيحية في إكساب المتعلمين المفاهيم الجديدة
					يطرح المعلم على المتعلمين أسئلة تساعد على تعلم المفاهيم الجديدة
					يربط المعلم المفاهيم الجديدة بظروف البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمين
					يقدم المعلم أمثلة إيجابية وسلبية عن المفاهيم الجديدة
					يساعد المعلم المتعلمين على استدعاء خبراتهم السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة

					يوجه المعلم المتعلمين لبناء المفاهيم الجديدة التي تمكنهم من حل المشكلة أو الإجابة عن السؤال المطروح
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	مرحلة الإدراك فوق المعرفي:
					يوجه المعلم المتعلمين إلى مراجعة خطة الحل
					يساعد المعلم المتعلمين على تشخيص الصعوبات التي يمكن أن تواجههم في حل المشكلة
					يوجه المعلم المتعلمين إلى طرق التحقق من فعالية حل المشكلة
					يرشد المعلم المتعلمين إلى طرق أخرى لحل المشكلة
					يطلب المعلم من أحد المتعلمين شرح خطة الحل إلى المتعلمين
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	مرحلة التجسير:
					يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون وخبراتهم في حياتهم اليومية
					يربط المعلم بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمون والموضوعات الدراسية الأخرى
					يطرح المعلم أسئلة أو مواقف تعليمية جديدة تساعد على تطبيق ما اكتسبوه فيها
					يكلف المعلم المتعلمين بتنفيذ أنشطة إثرائية تساعد على تطبيق المعارف والخبرات التي اكتسبوها

درجة تطبيق نموذج التسريع المعرفي في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حمص
من وجهة نظر الموجهين التربويين
الملحق (2) نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للمحاور الصراع الذهني، بناء وتشكيل المفاهيم، التجسير وفقاً
لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير (I)	المتغير (J)	الفرق بين المتوسطين بين (I) و (J)	الدلالة الإحصائية	القرار
الصراع الذهني	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.20711	0.910	لا توجد فروق
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.33747	0.092	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	-0.20711	0.910	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	-1.54458*	0.012	توجد فروق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	1.33747	0.092	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	1.54458*	0.012	توجد فروق
بناء وتشكيل المفاهيم	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.16092	0.958	لا توجد فروق
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.33995	0.166	لا توجد فروق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	-0.16092	0.958	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	-1.50087*	0.042	توجد فروق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	1.33995	0.166	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	1.50087*	0.042	توجد فروق
التجسير	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.10154	0.939	لا توجد فروق
		دبلوم تأهيل تربوي	-1.27171*	0.003	توجد فروق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	-0.10154	0.939	لا توجد فروق
		إجازة جامعية	-1.37325*	0.000	توجد فروق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	1.27171*	0.003	توجد فروق
		إجازة جامعية	1.37325*	0.000	توجد فروق

دراسة الفروق بين معادلتني أوميغا الموزونة وألفا

كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار

ستانفورد بينيه-5

الباحثة: د. أسماء محمد

دكتوراه في القياس والتقويم التربوي والنفسي - كلية التربية- جامعة دمشق

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في قيم معادلتني الثبات (أوميغا الموزونة، وألفا كرونباخ) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه-5 في ضوء اختلاف حجم العينة وطول الاختبار.

حيث جرى اختيار أحجام العينات المدروس أثرها في قيم معادلتني أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ، من بيانات مستمدة من دراسة الباحثة نوال المطلق، وذلك على أساس حسابها كنسب مئوية (50%، 75%، 100%، 150%، 200%) من عدد بنود مقياس ستانفورد بينيه-5 (الصورة الطويلة)، والبالغ عدد بنودها (296 بنداً)، ومن عدد بنود البطارية المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه-5 (الصورة القصيرة)، والبالغ عدد بنودها (80 بنداً)، كما جرى دراسة الفرق في عدد البنود بين الصورة الطويلة (اختبار ستانفورد بينيه-5)، وبين الصورة القصيرة (البطارية المختصرة من هذا الاختبار). وللإجابة على تساؤلات الدراسة، تم الاستعانة بالبرامج الإحصائية: (SPSS) لحساب معادلة ألفا كرونباخ، (JASP) لحساب معادلة أوميغا الموزونة، وأيضاً بالاختبار الإحصائي (M) المقترح من قبل (هاكستين وولين) بحالتيه الثانية والثالثة لمعرفة الفروق بين معادلتني الثبات (أوميغا الموزونة، وألفا كرونباخ)، وتم الوصول إلى النتائج التالية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ، لصالح معادلة أوميغا الموزونة عند اختلاف أحجام العينات المدروسة لصالح العينات ذات الحجم الأكبر.

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ عند اختلاف طول الاختبار، لصالح أوميغا الموزونة عند الصورة الطويلة وأحجام العينات (50%، 75%، 100%، 150%، 200%).

الكلمات المفتاحية: الثبات، أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ، اختبار ستانفورد بينيه-5، حجم العينة، طول الاختبار.

Study the Differences Between Weighted Omega Cronbach Alpha Equivalents in Estimating the reliability of The Stanford Binet scale Scores

Abstract

The objective of the current study is to identifying the differences between Weighted Omega and cronbach Alpha in estimating the reliability of the Stanford Binet- 5 scale test scores, in light of the difference in sample size and test length.

The studied sample sizes were studied their impact on the equations Cronbach Alpha values and the Stratified Alpha of derived from a study researcher Nawal al Motlak data on the basis of calculated as a percentage (50%, 75%, 100%, 150%, 200%) from the number of items of Stanford Binet-5 scale (296 items), and from the number of short battery items for the Stanford Binet -5 scale (short image), the total number of items (80 items), and the difference in the number of items between the long picture (Stanford Binet -5 test), and short picture (short battery) of this scale. To answer the questions of the study, both statistical programs were used: the (SPSS) program to calculate the Cronbach's alpha equation, and the (JASP) program to calculate the Weighted Omega equation, and the statistical test (M) proposed by Haxstein and Wolen was used in its second and third cases to determine the differences between the Weighted Omega and Cronbach Alpha equations. The following results were obtained:

- There were statistically significant differences between the Weighted Omega and Cronbach Alpha values in favor of the Weighted Omega when the sizes of the studied samples were different for the larger size samples.
- There were differences between Weighted Omega and Cronbach Alpha when the length of the test is different, in favor of the Weighted Omega at the long image and sample sizes (50%, 75%, 100%, 150%, 200%).

Key words: Reliability, The Stanford Binet scale, Weighted Omega, Cronbach Alpha, Sample size, Test length.

1. مقدمة:

يعدّ موضوع حساب الثبات من المواضيع الأساسية لفهم الارتباطات بين المتغيرات المشاهدة وتأثيرها على العلاقات بين المفاهيم النفسية الأساسية، وكيف لهذه التقديرات المشاهدة لدرجة الشخص أن تتجاوز أو تنخفض عن تقديرات درجاتهم الحقيقية الكامنة، وكيفية تقدير فترات الثقة حول أي قياس بعينه. حيث يتيح فهم الطرائق العديدة لتقدير الثبات بالإضافة إلى طرائق استخدام هذه التقديرات إمكانية تقييم الأفراد بشكل أفضل وأيضاً تقييم تقنيات الاختبار والتنبؤ بالأداء، ويمكننا أن ننسب الفضل في هذا إلى سبيرمان (Spearman، 1904) من خلال إضفاء الطابع الرسمي الأول على الثبات، حيث طور معامل الارتباط الرتبى وأنشأ المبادئ الأساسية لنظرية الثبات.

يرى سبيرمان أن درجة الاختبار المشاهدة يمكن أن تقسم إلى بنائين غير قائمين للرصد: الدرجة الكامنة المطلوب قياسها ودرجة الخطأ المتبقية، ويتطلب تحديد جودة أي مقياس أو اختبار نفسي في أن يظهر المقياس الصدق والثبات المناسب لغرض القياس، حيث يتعامل الصدق مع مدى دعم الدلائل ومدى الدعم النظري لتفسير درجات أداة القياس مقابل الاستخدامات المقترحة للمقياس، بينما يعالج الثبات مدى توقع أن تكون درجات الأداة قائمة على التكرار والتعميم (زارع، 2012، ص 111-112).

وعند الاطلاع على الأدب النظري الحديث في القياس والتقويم، نلاحظ مدى تعدد البنى النظرية لمعاملات تقدير ثبات الدرجات الناتجة عن مجموعة من قياسات، فإذا كانت هذه القياسات المتكررة متوازية يتم استخدام قانون سبيرمان براون لتقدير الثبات، والذي يتطلب العديد من المتطلبات غير واقعية، يستحيل توافرها في الدرجات المتحصلة، أما إذا كانت القياسات متكافئة فإنه يمكن استخدام معادلة ألفا كرونباخ كطريقة لتقدير ثبات التجانس الداخلي، والتي أيضاً لها متطلبات كأن يتساوى التباين الحقيقي في القياسات المتكررة وهذا أمر بالغ الصعوبة.

وكون افتراض التوازي شرط من الصعب تحقيقه، فقد أقدمت العديد من المعادلات الأخرى لحساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية بتوفر شرط أقل تشدداً من شرط التوازي سُمي شرط التكافؤ بالضرورة (Essential- Equivalence) والمتمثل ب (تساوي التباين الحقيقي لجزأي الاختبار بفرق ثابت دون تساوي في تباين الخطأ).

ومع أن شرط التكافؤ بالضرورة أقل تشدداً من شرط التوازي إلا أن قضية تحقيقه يعدّ أمراً صعباً، إلى أن ظهرت فكرة جديدة تم فيها اعتبار أجزاء الاختبار أجزاء متشاكلية (Congeneric) (وهي التي تسمح باختلاف التباين الحقيقي والتباين الخطأ على جزأي الاختبار) وهو شرط أكثر معقولية، إذا أن تحقيقه أسهل بكثير من تحقيق شرطي التوازي والتكافؤ، وقد قدمت في هذا الاتجاه الكثير من المعادلات التي تفترض تشاكل الأجزاء مثل معادلة راجو (Raju، 1977) ومعادلة فيلدت (Fieldt، 1975)، ومعادلة انجوف- فيلدت (Qualls، 1995) (العمرى، 2018، ص 87)، بالإضافة إلى معادلة أوميغا الموزونة (Weighted Omega) وهي التي سيتم دراستها في هذا البحث نظرياً من خلال إلقاء الضوء على البنية النظرية لهذه المعادلة بالإضافة إلى دراسة الفرق بينها وبين معادلة

(ألفا كرونباخ) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه-5 في ضوء المتغيرات التالية (حجم العينة، طول الاختبار).

2. مشكلة البحث:

تتفق جميع العلوم النفسية في أن المشاكل الأساسية للقياس تتمحور في حساب الثبات **Reliability** حيث أن القياسات دائماً ما تكون مشوشة بأخطاء القياس. ولأن علم القياس النفسي أكثر صعوبة من القياسات الخاصة بالعلوم الطبيعية الأخرى، فقد استفاد علماء النفس في دراسة مشكلة قياس الثبات كـ (Cronbach, 1951) و (Guttman, 1945) و (McDonald, 1999)، ولا يزال مشاكل قياس الثبات مسار بحث وجدل بين الباحثين حتى الآن بالرغم من التطورات الحديثة في نظريات القياس ووسائل قياس الثبات- أياً كانت الوسيلة برمجية إحصائية أو معادلة رياضية- والتي قد تجاوزت بكثير مساهمات الباحثين الأوائل، فإن الكثير من هذه الأدبيات تناولت الموضوع من ناحية تقنية أكثر من كونها تطبيقية وكانت معظم الدراسات موجهة للمتخصصين بدلاً من المستخدمين لأدوات القياس المختلفة (زارع، 2021، ص 110).

ويذكر الباحثون (Miller, 1995; Sijtsma, 2009a; Zumbo and Rupp, 2004) بأن معادلة ألفا كرونباخ تعد من أكثر المعادلات استخداماً على نطاق واسع وبشكل متكرر لحساب الثبات في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث أصبح الاختبار الافتراضي لحساب معادلة الثبات والذي لا يبدل عنه. وبالرغم من هذا الانتشار الواسع يبقى هنالك سوء فهم كبير لمعادلة ألفا كرونباخ يتجلى خاصة في استخدامه من دون التحقق من افتراضاته المهمة (أحمد، 2017، ص 64). حيث يعتبر معامل الثبات ألفا كرونباخ الأكثر والأوسع استخداماً في الأدب التربوي وعلم النفس () وبالرغم من أن استخدامه غير مناسب في كثير من الأحيان وخصوصاً في حالة الاختبارات التي تتضمن في أكثر من نوع واحد من الفقرات (إذ تبرز مشكلة اختلاف الأوزان على هذه الفقرات الذي يجعل تحقيقها لشروط تقدير الثبات باستخدام معادلات الاتساق الداخلي سواء في المعادلات التي تشترط التوازي أو التكافؤ بالضرورة أمراً صعباً) إلا أنها تستخدم بانتهاك فرضها الأساسي المتمثل بتوازي الأجزاء ووجود ارتباطات تامة بين العلامات الكلية على هذه الأجزاء مما يؤدي استخدامها إلى الحصول على قيمة ألفا كرونباخ تبخس قيمة معامل الثبات الحقيقي، وتمثل الحد الأدنى له.

ونظراً لندرة الأبحاث العربية التي تناولت معاملات الثبات المختلفة واعتماد معظمها في حساب الثبات على معامل الثبات ألفا كرونباخ حتى في حالة عدم التحقق من شروط تطبيقه، يتبادر للباحثين السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا يستمر الباحثون في استخدام ألفا بالرغم من وجود معاملات بديلة تتغلب على هذه القيود والاشتراطات اللازمة لاستخدام معامل ألفا؟ ومن الممكن أن تكون أسباب نجاح معامل α وبقائه في الأدبيات العالمية واسعة النطاق، أنه يعتمد في تطبيقه على طريقة بسيطة ومستقرة للقياس مثل مجموع أو متوسط استجابات المفردة، ومن السهل مشاركتها وقراءة تقارير العلوم النفسية، ويتم حسابه بسهولة في حزم برمجية إحصائية، متنوعة مثل SPSS أو JASP.

ويشير (Sijtsma, 2009) إلى أن التطور في الطرائق والأساليب الرياضية للقياسات النفسية ودراسة علم النفس قد تباعدت عن بعضها البعض حيث أصبحت طرائق القياسات

النفسية أكثر إحصائية وبقي علماء النفس بعيداً عن النظرة الرياضية المتعمقة للقياس النفسي. وبدون مناقشات واضحة للبدائل المتاحة ومع توفر البرامج بسهولة للعثور على تقديرات بديلة للثبات، سيستمر معظم علماء النفس في استخدام معامل ألفا لحساب الثبات (Sijtsma, 2009, p.107).

وأتفق كلاً من (Revelle & Zinbarg, 2009) مع (Sijtsma, 2009)، في أنه ينبغي تشجيع الباحثين على استخدام تقديرات أفضل للثبات بالإضافة إلى معامل ألفا، واختلفوا فيما هي المعادلات الأكثر مناسبة للاستخدام (Revelle & Zinbarg, 2009, p.154). وقد قُدمت العديد من المعادلات لتقدير الثبات مثل معادلة أوميغا الموزونة تقديرات قريبة للحقيقة، ولذلك سيحاول البحث الحالي دراسة الفروق في قيم ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه باستخدام كلاً من معادلة ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة، كون اختبار ستانفورد بينيه يضم نسختين مختلفتين في طول البنود (النسخة المختصرة) (والنسخة الطويلة)، بالإضافة إلى اختلاف أحجام العينات. وبالتالي يمكن تلخيص سؤال مشكلة البحث بالشكل الآتي:

ما هي الفروق بين معادلتَي الثبات (أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه في حالة اختلاف أحجام العينة وطول الاختبار؟

3. أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في الجوانب التالية:

1- جدة البحث: تعتبر هذه الدراسة الأولى عربياً ومحلياً التي ستجري مقارنة بين (معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة أوميغا الموزونة) في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه- 5.
2- الحاجة إلى دراسة عملية تقارن بين قيم الثبات التي تقدمها معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة أوميغا الموزونة في تقدير ثبات درجات الاختبارات.

3- تكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضاً من إلقاء الضوء على الفروق بين قيم معادلتَي الثبات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة في ضوء اختلاف طول الاختبار وحجم العينة.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- دراسة الفروق بين معاملات الثبات (أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد بينيه- 5 تعزى لاختلاف طول الاختبار.
2- دراسة الفروق بين معاملات الثبات (أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد بينيه- 5 تعزى لاختلاف حجم العينة.

5. أسئلة البحث:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معادلات ثبات (أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد- بينيه (الطبعة الخامسة) تعزى لاختلاف طول الاختبار؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معادلات ثبات (أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ) لاختبار ستانفورد- بينيه (الطبعة الخامسة) تعزى لاختلاف حجم العينة؟

6. حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة في خلال العام الدراسي (2017-2018)¹.

¹ لم يتم التطرق إلى ذكر الحدود البشرية والمكانية للبحث، ذلك لأن عينة البحث عبارة عن بيانات جاهزة مستمدة من دراسة الباحثة نوال المطلق، وهو ما سيتم إيضاحه لاحقاً ضمن البحث.

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- ثبات الدرجات:

اصطلاحاً: يستخدم مفهوم الثبات بالمعنى العام للدلالة على مدى اعتماد الفروق في درجات الاختبار على الفروق الحقيقية في السمة أو الخاصية المقبسة من جهة وأخطاء القياس العشوائية أو الناجمة عن الصدفة من جهة أخرى (مخايل، 2006، ص181).
إجرائياً: قيم معادلات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 تبعاً لاختلاف طول الاختبار وحجم العينة.

2- معادلة أوميغا الموزونة Weighted Omega:

اصطلاحاً: تدعى أيضاً بـ: **Coefficient-H** أو **Maximal Reliability** أي الثبات الأقصى (Bacon, Sauer, & Young, 1995; Brunner & Heinz-Martin, 2005). لا تكفي معامل (أوميغا) الموزونة بتوظيف مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها (بتربيع تشبعها)، وإنما تعدد بدل ذلك إلى تقدير وزن مساهمة كل فقرة في بعدها بنسبة الفقرة إلى تباين الخطأ (باقي التباين الذي لم تشترك به الفقرة مع بعدها). فمقدار تشبع الفقرة مقسوماً على الخطأ أو التباين المتبقي يمثل الوزن الذي يقدر حجم مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها، أو مدى أهمية كل فقرة في تحديد المفهوم.
إجرائياً: قيم الثبات الناتجة عن تطبيق معادلة أوميغا الموزونة على البنود الاختبارية لاختبار ستانفورد بينيه-5، بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (JASP)، أو من خلال تطبيق صيغة أوميغا الموزونة بالشكل الآتي:

$$\Omega_{\omega} = \sum \frac{\sigma_{ij}^2}{\sigma_{ij}^2 + \sigma_{\epsilon ij}^2}$$

حيث أن:

σ_{ij}^2 دلنا مربع وتدل على مربع التشبع النمطي Pattern Loading لمؤشر معين أو فقرة معينة على عامل معين.

$\sigma_{\epsilon ij}^2$ يدل على مربع تشبع الفقرة على العامل على المساحة المشتركة (التباين المشترك) بين الفقرة والعامل أو بين الفقرة والمفهوم المقاس، ولذلك يدل على الدرجة الحقيقية للفقرة.

إجرائياً: قيم الثبات الناتجة عن تطبيق معادلة راجو بوساطة حزمة البيانات الإحصائية SPSS على البنود الاختبارية لاختبار ستانفورد بينيه-5، وفق أحجام العينات المختلفة.

3- معادلة ألفا كرونباخ:

اصطلاحاً: أسلوب إحصائي متوفر من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS، ويمثل معادلة ألفا متوسط الارتباطات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرائق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معادلة الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار، ويتم حساب تباين كل بند من بنود الاختبار ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للاختبار، ويشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط. وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات متعددة الاختيارات والثنائيات (حسن، 2006، ص9).

إجرائياً: قيم الثبات الناتجة عن تطبيق معادلة ألفا كرونباخ بوساطة حزمة البيانات الإحصائية SPSS على البنود الاختبارية لاختبار ستانفورد بينيه-5، وفق أحجام العينات المختلفة. كما يمكن تطبيق صيغة ألفا كرونباخ بالشكل الآتي:

$$\alpha = 1 - (1 - \alpha)^n$$

حيث أن:

N : عدد المفردات في الاختبار.

i : تباين المفردات.

i : تباين درجات الاختبار.

3- حجم العينة Sample Size:

اصطلاحاً: هو عدد وحدات المعاينة التي يجري اختيارها، ويرمز له عادة بالرمز (N) (الزكري، 2004، ص10).

إجرائياً: عدد الأفراد المطبق عليهم اختبار ستانفورد بينيه بنسخته الخامسة، والذين اعتمد عليهم في استخراج قيم معادلات الثبات، وقد جرى سحب أحجام العينات في البحث الحالي على أساس حسابها كنسب مئوية من عدد البنود الكلي للاختبار، وكانت أحجام العينات المدروسة كالتالي: (50%)، (75%)، (100%)، (150%)، (200%)، من عدد بنود اختبار ستانفورد بينيه بصورته الخامسة ومن عدد بنود بطاريته المختصرة والتي تتضمن اختباري تحديد المسار كما حددهما بينيه في دليل الاختبار.

4- طول الاختبار Test Length:

اصطلاحاً: هو عينة من الوحدات، تمثل القدرة أو السمة المقیسة، وكلما كانت العينة كبيرة، أي عدد الوحدات كثيراً كان الاختبار أكثر دقة في قياسه للقدرة (عبد الرحمن، 1998، ص176).

إجرائياً: عدد البنود المكونة لكل مقياس من مقاييس اختبار ستانفورد بينيه-5، البالغ عددها عشرة مقاييس فرعية، بالإضافة إلى عدد البنود الكلي المكون للاختبار، وبذلك يمكن تقسيم اختبار ستانفورد بينيه إلى:

- **صورة قصيرة:** تتضمن اختباري تحديد المسار (البطارية المختصرة) كما حددهم بينيه في دليل الاختبار، ويبلغ بذلك عدد بنود الصورة القصيرة ثمانون بنوداً اختبارياً.
- **صورة طويلة:** تتضمن الاختبارات العشرة المكونة للرائز الأصلي في طبعته الخامسة، وبذلك يبلغ عدد البنود الصورة الطويلة مئتان وست وتسعون بنوداً اختبارياً.

8. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1) الإطار النظري:

1- مفهوم ثبات درجات الاختبار:

يمكن القول أن مفهوم الثبات بالمعنى العام يُستخدم للدلالة على مدى اعتماد الفروق في درجات الاختبار على الفروق الحقيقية في السمة أو الخاصية المقیسة من جهة، ومدى خلوها من أخطاء القياس العشوائية أو الناتجة عن الصدفة من جهة أخرى (ميخائيل، 2008، ص 181-182). كما يمكن تعريف الثبات بلغة الإحصاء على أنه: نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي، مع ملاحظة أن التباين الذي ينطوي عليه مفهوم الثبات يشمل التباين الناتج عن فروق حقيقية في أداء المفحوصين والتباين الناتج عن الخطأ

المنتظم، ومن الواضح أن الثبات يزداد كلما تناقص تباين الخطأ- أي التباين الناتج عن الخطأ العشوائي_ وينخفض كلما ازداد هذا الأخير (المرجع السابق، ص 183).

2- البنية المنطقية لمعادلة ألفا كرونباخ:

The Logical Structure of Cronbach's Alpha Equation.

بعد مرور أربعة عشر عاماً على ظهور معادلة كودر وريتشاردسون للاتساق الداخلي، قدم كرونباخ عدداً من المعادلات المترادفة أسماها أو رمز لها بالحرف الإغريقي الصغير الحجم: α (أي ألفا)، مما أعطى دفعاً قوياً لمنهجية تقدير الثبات من منظور الاتساق الداخلي أو التجانس الداخلي لأداة القياس. ولقد استقطبت معادلة ألفا لكرونباخ اهتمام الكثيرين من الباحثين أكثر مما استقطبته معادلة كودر وريتشاردسون، على الرغم من قواسمهما المشتركة، ذلك أن ألفا أعم من KR-20 لأنها تستعمل لتقدير التناسق الداخلي سواء أكانت درجات التصحيح ثنائية أم متصلة، وبالتالي لا يضطر الباحث إلى تحويل سلم التصحيح القائم على أكثر من درجتين إلى سلم تصحيح ثنائي الدرجات، أي استعمال الدرجة صفر والدرجة واحد مثلاً. ذلك أن تحويل مجال الدرجات المتصلة أو سلم الدرجات المتصلة المستعمل في التصحيح (مثل تخصيص أوزان تتراوح من واحد إلى خمسة لفقرات الاتجاه صيغت فئات أجوبتها المتدرجة على شاكلة سلم ليكرت الخماسي الفئات الذي قد يتراوح من موافق تماماً إلى غير موافق إطلاقاً) إلى سلم ثنائي الدرجات، يؤدي إلى تقليص كبير لتباين الدرجات وبالتالي إلى انخفاض كبير في معادلة الثبات أو الاتساق الداخلي عند استعمال KR-20 مقارنة بقيمة معادلة ألفا.

وفيما يلي سنوضح البنية التي يقوم عليها معادلة ألفا كرونباخ، ذلك لأن لهذا المعادلة عدة صيغ مترادفة، والصيغة الأكثر ألفة ووروداً في كتب القياس وكتب مناهج البحث هي كما يلي:

$$\text{Cronbach's Alpha } (\alpha) = \frac{1 - \sum \sigma^2}{n - \sum \sigma^2}$$

عن مجموع تباين درجات فقرات الاختبار، أي يتم حساب تباين درجات الأفراد لكل فقرة، ثم تجمع قيم التباين المحسوبة لكافة فقرات المقياس، وذلك للدلالة على مدى خلو الدرجات من الأخطاء العشوائية أو للدلالة على نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى الدرجة الملاحظة.

$$\sum \sigma^2 \text{ وتوحيد مقام الحدين في كسر واحد لتتخذ الشكل التالي } \frac{\sum \sigma^2}{n - \sum \sigma^2}$$

$$\text{Cronbach's Alpha } (\alpha) = \frac{\sum \sigma^2}{n - \sum \sigma^2}$$

بعد حذف مجموع $(\sum \sigma^2 - \sum \sigma^2)$ على التباين الباقي لدرجات المقياس ككل $\sum \sigma^2$ (منها. لكن ماذا يمثل هذا التباين الباقي؟ إنه يمثل التباين بين فقرات الاختبار مثلي مثلي، أي يمثل التباين المنتظم غير العشوائي، وهو ما يشار إليه بتباين الدرجة الحقيقية. وبالتالي يدل الكسر على مقدار تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الكلية.

$\sum \sigma^2$ يلعب دوراً كبيراً في تحديد معادلة ألفا، ذلك لأن الحد الأيسر خارج $\frac{\sum \sigma^2}{n - \sum \sigma^2}$ قليل التأثير في قيمة معادلة ألفا لا سيما عند ازدياد عدد الفقرات، بينما يدل الكسر داخل القوس كما سبق أن أوضحنا على مجموع تباين درجات الفقرات مقسوماً على تباين درجات الاختبار ككل، أي أن نتيجة الكسر بعد حذفها من الواحد الصحيح تقرر

قيمة معادلة ألفا، إذ يرتفع معادلة ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر منخفضة، وينخفض معادلة ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر مرتفعة. ومنطقياً، تكون نتيجة الكسر منخفضة كلما صغرت قيم البسط وارتفعت قيم المقام، وبالتالي يرتفع معادلة الثبات (معادلة ألفا) كما انخفضت قيم مجموع تباين الفقرات، وارتفعت قيم تباين الاختبار ككل، أي أنه للحصول على معادلة ثبات مرتفع، لابد من الإبقاء على تباين فقرات المقياس منخفضة، أو العمل على رفع تباين درجات المقياس (تيعزة، 2009، ص 12-15).

:Omega Coefficient (

لقد طور كل من هيس وبوهرنستيدت (Heise & Bohrnstedt, 1970) معاملاً لتقدير الثبات بناء على نتائج التحليل العاملي، وفضلاً تسميته بأوميغا. حيث أن الشكل العام لمعامل أوميغا قائم على توظيف تباين كل الفقرات وتغايرها، وقيم شيوعها أو اشتراكياتها Communalities وهو كالآتي:

$$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m (\sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m)$$

مجموع حواصل ضرب تباين كل فقرة من فقرات المقياس في قيمة شيوعها، علماً بأن لكل فقرة قيمة شيوع معين، والتي تساوي مجموع مربعات تشعب كل فقرة على العوامل المستخرجة في حالة التدوير المتعامد الذي يقوم على استقلال العوامل المستخرجة أو عدم $\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m$ فيدل على التباين بين الفقرات الموجودة في الأعمدة والفقرات الموجودة بالصفوف لمصفوفة التباين بين فقرات المقياس، وتعبير آخر يدل التعبير السابق على مجموع قيم التباين بين فقرات المقياس.

وتجدر الإشارة إلى أن كل الحزم الإحصائية تزود الباحث المستعين بالتحليل العاملي بالإحصاءات الوصفية لجميع الفقرات بما في ذلك التباين والانحراف المعياري لجميع الفقرات، وبمصفوفة الارتباطات ومصفوفة قيم التباين بين الفقرات، والقيمة المميزة لكل عامل، وقيم الشيوع لكل فقرة أو متغير، علاوة على مصفوفة العوامل بتشعبات الفقرات عليها قبل التدوير وبعده. وبالتالي يقوم المستعمل لأية حزمة بالحسابات البسيطة السهلة التي تتطلبها المعادلة السابقة. وتختصر المعادلة السابقة إلى الشكل التالي إذا أردنا الاستعانة بالارتباطات بدلاً من التباين والتغاير:

$$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m - \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m$$

مجموع قيم الشيوع لفقرات المقياس، أما التعبير الجديد $\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \sum_{l=1}^m$ فيدل على مجموع الارتباطات بين فقرات المقياس التي تظهرها الحزم الإحصائية بشكل مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن معامل أوميغا يستعمل لتقدير ثبات درجات المقياس سواء أكانت بنية المقياس بسيطة أي تحتوي على بعد أو عامل واحد، أم كانت بنيته مركبة أم معقدة بحيث يحتوي على عدد من الأبعاد أو العوامل، فإذا احتوى المقياس على بعدين أو عاملين أو أكثر باستعمال طرق التحليل العاملي (باستثناء طريقة المجموعات الرئيسية) فإن استعمال معامل أوميغا يعطي تقديراً للثبات على مستوى المقياس ككل بغض النظر

عن تعدد عوامله، ولا يعطي تقديراً للثبات على مستوى كل بعد في المقياس (تيغزة، 2009، ص 34-36).

وفي سياق النمذجة باستخدام المعادلات البنائية (Structural Equation Modeling)، حيث يلجأ إلى التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق النموذج القياسي المفترض، أو اختبار صلاحية المؤشرات الملاحظة أو المقاسة في الدلالة على المفهوم الكامن (أو مفاهيم أو تكوينات فرضية كامنة)، وذلك بتقدير صدق هذه المؤشرات المقاسة (مجموعات الفقرات مثلاً بحيث كل مجموعة تشكل مقياساً لمفهوم كامن) أو ثباتها، تميل بعض الدراسات المتخصصة في تقدير الثبات إلى تفضيل المعادلة التي تدعى بأوميغا الموزونة (Weighted Omega)، كما تدعى أحياناً بـ: Coefficient-H أو Maximal reliability أي الثبات الأقصى (Bacon, Sauer, & Young, 1995; Brunner & Heinz-Martin, 2005)، وهي كما يلي:

$$\Omega_{\square} = \sum \square\square 2I - \square\square 2I + \square\square 2I - \square\square 2$$

حيث أن:

$\square\square 2$: دلتا مربع وتدل على مربع التشعب النمطي **pattern loading** مؤشر معين أو فقرة معينة على عامل معين.

$\square\square 2I - \square\square 2I$: يدل على مربع تشعب الفقرة على العامل على المساحة المشتركة (التباين المشترك) بين الفقرة والعامل أو بين الفقرة والمفهوم المقاس، ولذلك يدل على الدرجة الحقيقية للفقرة.

وحذف مربع تشعب الفقرة (الدرجة الحقيقية) من الواحد الصحيح كما هو مبين في المقام يدل على تباين الخطأ أو على الخطأ اختصاراً. فالكسر إذن يعبر عن نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ، ويمثل وزن فقرة معينة أو مدى أهميتها في تحديد المفهوم. فإذا كان تشعب فقرة معينة 0.8 مثلاً، فإن نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ (الكسر السابق) أي وزن الفقرة يساوي 1.77، أما إذا كان تشعب الفقرة أقل من ذلك كأن يكون مثلاً 0.5، فإن وزن الفقرة يقل إلى 0.33، ومن الواضح أن المعادلة تراعي مدى إسهام كل فقرة في تحديد المفهوم الكامن بدلالة الأوزان التي اشتقت من نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ. وهذا ما افتقدناه في المعادلة التي قامت على جمع التشعبات كما هي بدون اشتقاق أوزان لها تعكس تفاوتها في الدلالة على المفهوم، ولم تربع التشعبات إلا بعد أن تم دمجها في مجموع.

ولذلك نجد معادلة أوميغا الموزونة تتمتع بخصائص منها أن استعمالها يسفر عن أقصى تقدير لمعامل الثبات الحقيقي، إذ تعتبر أكثر دقة من معامل ألفا ومن معامل ثبات المفهوم. وأن قيمتها لا تقل عن مربع أعلى تشعب لأهم فقرة أو مؤشر من مؤشرات المفهوم أو المقياس، بينما قد تكون نتائج استعمال المعادلات الأخرى دون ذلك. كما أن معامل أوميغا الموزونة لا تتأثر بوجود تشعب أو تشعبات نمطية سالبة، ولا تنخفض قيمتها إطلاقاً عند إضافة فقرة أو فقرات إلى مجموعة الفقرات التي تقيس المفهوم الكامن (Brunner & Heinz-Martin, 2005). وتستعمل أيضاً سواء أكانت أداة القياس متجانسة تحتوي على بعد واحد أم غير متجانسة بحيث تحتوي على عدة أبعاد (تيغزة، 2017، ص 15-16).

(2) دراسات سابقة:

1- دراسة (زارع، 2021): مقارنة معاملات ثبات درجات الاختبار في ظل مجموعة من الاشتراطات: دراسة محاكاة مونت كارلو.

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين قيم ونسب تحيز ثلاثة عشرة نوع مختلف من معاملات الثبات و هي معاملات ثبات الحدود الدنيا لجتمان ($\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3, \lambda_4, \lambda_5, \lambda_6$) ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (α) ومعامل ثبات أوميغا الكلية (ωt) ومعامل ثبات أوميغا الهرمية التقاربي (ωh) ومعامل ثبات أكبر حد أدنى (glb)، ومعامل ثبات ألفا الرتبوية للأقسام المتعددة (α_{poly}) ومعامل ثبات أسوأ تجزئة نصفية (بيتا) (β)، ومعامل ثبات أوميغا الموزونة (α_{strata})، ومعامل الثبات الأقصى (Maximal Reliability)، وذلك من خلال بيانات مولدة بطريقة مونت كارلو بإطارين لمقياس من نماذج أحادية البعد وأخرى متعددة الأبعاد عبر أربعة شروط لبيانات (نوع بيانات القياس — خيارات الاستجابة- طول الاختبار – حجم العينة)، وأتضح من النتائج أن هناك أربعة أنواع من معاملات الثبات تعطي أعلى معامل تقدير للثبات ويمكن اعتبارها معاملات ثبات غير متحيزة حيث تفوقت على معامل ألفا كرونباخ التقليدي مما يجعلها الأفضل للاستخدام في حالات البيانات المختلفة، وهي معامل ثبات أوميغا الكمية (ωt) ومعامل ثبات أكبر حد أدنى (glb) ومعامل ثبات الحد الأدنى لجتمان (λ_4) الأقصى، ومعامل ثبات ألفا للأقسام المتعددة (α_{poly}) وكان أفضلهم أداء معامل ثبات أوميغا الكمية (ωt) حيث أعطى أعلى قيم للثبات بأقل تحيز نسبي لغالبية التداخلات بين حالات وأنواع البيانات والاختبارات وتنوع احجام العينات

2- دراسة (تيعزة، 2017): توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس: تحليل نظري تقويمي وتطبيقي.

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين أساليب دراسة الصدق والثبات للكشف عن مواطن قصورها، بالإضافة إلى تقديم بعض البدائل منها أوميغا الموزونة (Stratified Alpha)، ومعادلة الثبات المركب (Composite reliability) أو ما يسمى بثبات المفهوم (Construct reliability)، ومعادلة أوميغا الموزونة (Weighted omega). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- إن معادلة ألفا كرونباخ يتأثر بمدى (متوسط) الارتباطات بين المتغيرات (الفقرات)، وبالإضافة إلى ذلك يتأثر بدرجة كبيرة بطول المقياس (عدد الفقرات)، فقد تحتوي أداة القياس على شتات من الفقرات لا تنتسب إلى مفهوم محدد.

2- يفضل استعمال معادلة أوميغا الموزونة (Stratified Alpha) في تقدير الثبات على مستوى المقاييس المتعددة الأبعاد، بحيث تعطي نتائج أدق بكثير من معادلة (الفا) العادية.

3- اقترحت الدراسة طرائق أخرى لا تشترط تساوي الدرجة الحقيقية أو التساوي في التنبعات وتزود الباحث بتقديرات دقيقة للثبات مقارنة بألفا، وهذه الطرائق التي ينبغي استعمالها بعد إجراء التحليل العاملي ولا سيما التوكيدي هي: معادلة الثبات المركب (Composite reliability) أو ما يعرف بثبات المفهوم (Composite reliability)، ومعادلة أوميغا الموزونة (Weighted omega)

3- دراسة إيتالو وجيسس (Italo and Jesús, 2016): أفضل بدائل معادلة الثبات ألفا كرونباخ في ظروف واقعية: مقاييس متجانسة غير متماثلة.

Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements.

ألفا كرونباخ، GLB، GLBA الحدود الدنيا العظمى **The Greatest Lower Bound method** التي تدرج تحت نموذج أحادي البعد في ضوء الالتواء ونموذج تاو غير المتكافئ، وتم العمل مع عينة الدراسة مقسمة إلى ثلاث مجموعات (250، 500، 1000)، وطولين للاختبار، الاختبار القصير (6 بنود) والاختبار الطويل (12 بند)، ومع حالتين من نموذج تاو المتكافئ: الأولى مع نموذج تاو، أما الثانية بدون أي تجانس). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يملك متغير طول الاختبار تأثيراً أكبر بكثير من تأثير حجم العينة على دقة تقديرات معادلات الثبات المذكورة بما فيهم ألفا كرونباخ.
2- معادلة أوميغا دائماً تقديراته أفضل من معادلة ألفا كرونباخ، وبتحيز (0%) أكثر من معادلة ألفا.

3- من الأفضل استخدام معادلات أوميغا و GLB (**The Greatest Lower Bound**) حتى لو كانت العينات صغيرة الحجم.

4- دراسة كريستوفر وآخرون (Christopher & Others, 2013): مقارنة بين الطرائق البديلة لتقدير ثبات البيانات ثنائية القيمة: دراسة على عينة من اليافعين.

Comparing Alternate Approaches to Calculating Reliability for Dichotomous Data: The Sample Case of Adolescent Selection.

تهدف هذه الدراسة إلى شرح أهمية استخدام الطرائق الإحصائية المناسبة ومصنوفة الارتباط الكامنة في تقدير ثبات البنود ثنائية القيمة، بالإضافة إلى تقديم وصف لنقاط الضعف والقوة للطرائق المستخدمة لتقدير ثبات الاتساق الداخلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

المحسوب باستخدام التغيرات/التباينات الخام أقل تقدير للثبات لمقياس (SOC) ذو البنود التسعة وذلك لأن هذه البنود لها توزيع طبيعي.

(باستخدام الارتباطات يقدم تقديرات مقبولة ومتشابهة نسبياً.

5- دراسة محمد تيغزة (2009): البنية المنطقية لمعادلة ألفا كرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس.

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة البنية المنطقية التي ينطوي عليها معادلة ألفا كرونباخ، واستعراض نماذج القياس أو الحالات التي يؤدي فيها معادلة ألفا إلى تقدير دقيق للثبات الحقيقي، و التطرق إلى معادلات الثبات البديلة التي تعطي تقديراً أدق لمعادلة الثبات عندما لا تتوفر الافتراضات التي يطلبها استعمال معادلة ألفا في بيانات القياس.

وتوصلت الدراسة إلى أن يمكن التوصل إلى تقدير أدق للثبات من تقدير معادلة ألفا، إن توفرت لنا أداة تقدير قائمة على افتراضات، أكثر واقعية، وأقل تقييداً مثل معادلات بيتا،

ومعادلة أوميغا، ومعادلة ثبات المفهوم، ومعادلة أوميغا الموزونة، التي تحقق تقديراً أدق للثبات، وتنسجم أكثر من معادلة ألفا مع نموذج القياس التقاربي الذي يعد أكثر تحريراً وواقعية في افتراضاته. كما أنه لا ينبغي التسرع في الحكم على قيمة معادلة ألفا المرتفعة بأنها تدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاختبار (ارتفاع الثبات).

6- دراسة راي (Rae, 2007):

A note on using stratified Alpha to estimate the composite reliability of a test composed of interrelated nonhomogeneous items.

ملاحظة حول استخدام أوميغا الموزونة لتقدير الثبات المركب لاختبار مكون من بنود متجانسة وغير متجانسة.

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أوميغا الموزونة وثبات الاختبار المكون من بنود متجانسة وغير متجانسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه عندما يكون هناك تكافؤ متجانس ضمن الاختبارات الفرعية المكونة للاختبار، فإن الفرق بين المعادلات هو في دالة التباين داخل كل اختبار فرعي، وعندما تكون البنود المتضمنة داخل كل اختبار فرعي مكافئة لنموذج طاو المتكافئ، تكون قيمة التباينات مساوية للصفر، وتكون أوميغا الموزونة و الثبات الحقيقي مساويان، بشرط أن تكون أخطاء القياس غير مترابطة. وإذا كانت أخطاء القياس مترابطة بشكل إيجابي، وهناك نموذج طاو المتكافئ داخل كل طبقة، فإن أوميغا الموزونة سوف تبلغ أعلى قيمة للثبات.

7- دراسة جافال وجيدجانفار (Gudaganavar N V & J S M, 2011) &

(Javali)

عنوان الدراسة: تأثير تغيير حجم العينة في تقدير ثبات معاملات الإتساق الداخلي.

Effect Of Varying Sample Size In Estimation Of Reliability Coefficients Of Internal Consistency.

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تناول تقديرات معاملات ألفا كرونباخ، وثبتاً، وأوميغا، تحت إطار مختلف لأحجام العينات، حيث أن هذه المعاملات هي في غاية الأهمية في مجال البحوث الطبية.

إجراءات الدراسة: تم حساب هذه المعاملات بسهولة باستخدام البرامج الإحصائية مثل STATISTICA، SYSTAT، STATA، SPSS .

ولمعرفة كفاءة المعاملات الثلاثة (ألفا، أوميغا، ثبتاً) في تقدير ثبات الإتساق الداخلي، تم استخدام مجموعة قيم مستمدة من مقياس يتكون من 33 بنوداً ذو تدرج خماسي لقياس الضغط عند أطباء الأسنان الخريجين والمتدربين وطلبة الدراسات العليا في مستشفى داهور في الهند، حيث بلغت عينة الدراسة 316، ثم تم حساب الثبات عند أحجام مختلفة بدءاً من $N=33$ ذلك لأن عدد بنود الاختبار يساوي 33. وتم مقارنة قيم معاملات الثبات الثلاثة عند الأحجام المختلفة للعينة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تم الحصول على أفضل تقديرات للثبات عندما يكون حجم العينة 50 أو أكثر.

- كانت هنالك علاقة عكسية بين حجم العينة ومتوسط ارتباط البنود بعد زيادة حجم العينة من $N=41$ إلى حتى $N=130$.
- كانت قيم ألفا كرونباخ كمقياس للاتساق الداخلي عالية جداً عندما $N=33$ وحتى 140.
- كان هنالك انخفاض في كفاءة قيم ألفا كرونباخ عندما كانت $N=51$ إلى حتى $N=139$.
- تم التوصل إلى نتائج مشابهة لكفاءة ألفا كرونباخ في تقدير كفاءة الاتساق الداخلي من خلال معاملات ثيتا وأوميغا.
- كفاءة وفاعلية معامل ثيتا، والذي يعتمد على تحليل المكون الرئيسي، متشابهة بشكل مقبول لفاعلية ألفا كرونباخ في تقدير الاتساق الداخلي، ولكن وبكمية لا تذكر من الزيادة في الفعالية كانت لمعامل أوميغا والذي يحسب من خلال التحليل العاملي، بالمقارنة بينه وبين معاملات ألفا وثيتا.
- عندما تكون $N=140$ أو أكثر، فعالية المعاملات الثلاثة في تقدير الاتساق الداخلي تتحسن بشكل كبير.

9. منهج البحث وإجراءاته:

اتخذ البحث منهجاً وصفيّاً تحليلياً، فالمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (ساعاتي، 1999م، ص71).

1. مجتمع البحث:

يتكون من تلامذة الصفوف الثلاثة بدءاً من الصف (الأول، الثاني، الثالث) من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، في الفئة العمرية (7-9) سنوات، والبالغ عددهم (107503) تلميذاً وتلميذة، وفقاً لما ذكرته الباحثة نوال المطلق في بحثها الذي أعدته لنيل درجة الدكتوراه في القياس والتقييم التربوي والنفسي (المطلق، 2015، ص80).

2. عينة البحث:

تعد عينة هذه الدراسة بيانات مستمدة² من دراسة الباحثة نوال المطلق والتي أعدتها لنيل درجة الدكتوراه في القياس والتقييم التربوي والنفسي، حيث تكونت العينة بمجموعها من (1036) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يمثلون مجتمع البحث من مدارس الحلقة الأولى بصفوفها الثلاث (الأول، الثاني، الثالث) ممن تتراوح أعمارهم بين 7-9 سنوات، في محافظة دمشق. وكانت أحجام العينات المستمدة لهذه

² يعود السبب في اعتماد الباحثة على بيانات مستمدة من دراسة مسبقة قامت بها الباحثة نوال المطلق، في أن طبيعة البحث الحالي يقتضي الاعتماد على نسختين من اختبار تختلفان في عدد البنود، وأيضاً حاجة البحث الحالي إلى حجم عينة كبير نسبياً، بما يمكن من التحقق من هدف البحث الحالي في دراسة الفروق بين معادلتَي الثبات (أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ) تبعاً لمتغيري (حجم العينة، وطول الاخبار)، وهذا ما توفر في بيانات الباحثة نوال المطلق وحققت الغاية المطلوبة ووفرت عناية الجهد والوقت.

الدراسة (50% و 75% و 100% و 150% و 200%) من عدد بنود اختبار ستانفورد بينيه بصورته الخامسة وأيضاً من عدد بنود بطاريته المختصرة، وذلك لدراسة الفروق بين قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة.

3. إجراءات البحث: قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

1- جرى اختيار أحجام العيّينات المدروسة في البحث من بيانات الباحثة نوال المطلق، وذلك على أساس حسابها كنسبٍ مئوية (50%، 75%، 100%، 150%، 200%) من عدد بنود مقياس ستانفورد بينيه- 5 ككل (الصورة الطويلة)، والبالغ عدد بنودها الكلي (296 بنداً)، ومن عدد بنود البطارية المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه- 5 (الصورة القصيرة)، والبالغ عدد بنودها (80 بنداً) وبذلك كانت أحجام العيّينات المدروس أثرها على قيم معادلتها الثبات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة على النحو الآتي:

الجدول (1): عدد أفراد عينة البحث وفق أحجام العينات المدروسة

النسب المئوية لأحجام العينات	عدد الأفراد وفق الصورة الطويلة للاختبار	عدد الأفراد وفق الصورة القصيرة للاختبار
50%	148	40
75%	222	60
100%	296	80
150%	444	120
200%	592	160

2- جرى دراسة الفرق في عدد البنود بين الصورة الطويلة (اختبار ستانفورد بينيه- 5)، وبين الصورة القصيرة (البطارية المختصرة) من هذا الاختبار، والتي تستخدم مع بعض الاختبارات أو البطاريات الأخرى في إجراء بعض التقييمات مثل التقييم النيوروسيكولوجي (المطلق، 2015، 23)، وبالتالي هذا مكن الباحثة من الحصول على نسختين من الاختبار، تساعدان في معرفة أثر الاختلاف في طول الاختبار على قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة. ويوضح الجدول الآتي عدد بنود الصورة الطويلة والصورة القصيرة لمقياس ستانفورد بينيه-5، والنسبة المئوية للفرق في عدد البنود.

الجدول (2): عدد البنود في الصورتين الطويلة والقصيرة

مقياس	عدد البنود	الفرق في عدد البنود	النسبة المئوية للفرق
الصورة الطويلة (ستانفورد بينيه-5)	296	116	39.18%
الصورة القصيرة (البطارية المختصرة لستانفورد بينيه-5)	80		

3- تمّ دراسة مدى التوزع الطبيعي للعينات ذات الأحجام المختلفة عند الصورة الطويلة والصورة القصيرة، ولهذا الغرض جرى حساب بعض من مقاييس التشتت ومقاييس النزعة المركزية كالمتوسط والانحراف المعياري، استناداً إلى منحني التوزيع الطبيعي، كما تمّ حساب الالتواء والتقاطح لهذه العيّينات ومن خواص منحني التوزيع الطبيعي أن

دراسة الفروق بين معادلتَي أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه -5

تكون الالتواءات فيه معدومة أو قريبة من الصفر. ويوضح الجدول الآتي الإحصاءات الوصفية للصورة الطويلة عند أحجام العينات المختلفة:

الجدول (3): الإحصاءات الوصفية للصورة الطويلة لمقياس ستانفورد بينيه عند العينات ذات الأحجام المختلفة

حجم العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفطح	الخطأ المعياري للتفطح
العينة الأولى (50%)	148	175.36	13.83	0.026	0.199	-0.437	0.396
العينة الثانية (75%)	222	177.92	15.29	0.110	0.163	0.353	0.325
العينة الثالثة (100%)	296	174.27	17.98	-0.248	0.142	0.064	0.282
العينة الرابعة (150%)	444	165.78	22.16	-0.236	0.116	-0.419	0.231
العينة الخامسة (200%)	592	160.64	21.97	0.119	0.100	-0.559	0.201

أما الجدول الآتي يوضح الإحصاءات الوصفية للصورة القصيرة (البطارية القصيرة) عند العينات ذات الأحجام المختلفة:

الجدول (4): الإحصاءات الوصفية للصورة القصيرة لمقياس ستانفورد بينيه عند العينات ذات الأحجام المختلفة

حجم العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفطح	الخطأ المعياري للتفطح
العينة الأولى (50%)	40	175.36	13.836	0.026	0.199	-0.437	0.396
العينة الثانية (75%)	60	177.92	15.29	0.110	0.163	0.353	0.325
العينة الثالثة (100%)	80	174.27	17.98	-0.248	0.142	0.064	0.282
العينة الرابعة (150%)	120	165.78	22.16	-0.236	0.116	-0.419	0.231
العينة الخامسة (200%)	160	160.64	21.97	0.119	0.100	-0.559	0.201

يلاحظ من الجدولين السابقين، أن قيم المتوسط والانحراف المعياري وكذلك الخطأ المعياري كانت متقاربة بين العينات ذات الأحجام المختلفة، كما يلاحظ أن جميع الالتواءات وقعت ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (+1، -1)، ومعادلة التفطح أيضاً وقعت قيمه ضمن التوزع الطبيعي الذي يتراوح بين (+3، -3). وبذلك تكن صورتين الطويلة والقصيرة لاختبار ستانفورد بينيه - الصورة الخامسة متوزعة توزعاً طبيعياً اعتدالياً.

4- جرى حساب معادلة ألفا كرونباخ لأحجام العينات السابقة ولنسختي الاختبار (البطارية المختصرة، البطارية الطويلة) من خلال برنامج SPSS V.22، وجرى حساب معادلة أوميغا الموزونة من خلال برنامج JASP³

10. نتائج البحث وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معادلات ثبات (ألفا كرونباخ، أوميغا الموزونة) لاختبار ستانفورد بينيه-5 عند اختلاف حجم العينة؟ للإجابة عن السؤال الأول: تمت دراسة أثر حجم العينة في قيم ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لكلاً من الصورة الطويلة والصورة القصيرة لاختبار ستانفورد بينيه-5 باختلاف حجم العينة المطبق عليها كلا المعادلتين، ولذلك تم تفرّيع السؤال الأول إلى ما يلي:

أ- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة⁴، تعزى لاختلاف حجم العينة عند مستوى الدلالة (0.05)؟

ب- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة⁵، تعزى لاختلاف حجم العينة عند مستوى الدلالة (0.05)؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول:

الجدول (5): قيم معادلة ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة عند أحجام العينات المختلفة

حجم العينة	ألفا كرونباخ عند كل حجم عينة	أوميغا الموزونة عند كل حجم عينة
50% (148)	0.807	0.86
75% (222)	0.813	0.876
100% (296)	0.86	0.90
150% (296)	0.88	0.912

³ قام مجموعة من الباحثين بتطوير برنامج JASP كنظام أساسي إحصائي رسومي مفتوح المصدر لأداء المهام الإحصائية الشائعة، مصمم ليكون بسيطاً وبديهيّاً للاستخدام، ومتاحاً لأنظمة التشغيل الشائعة (Windows و Mac OS X و Linux)، بدأ تطوير برنامج JASP في عام 2013 بدعم من منحة من أوروبا (مجلس البحوث)، ابتداءً من الإصدار (0.7) يوفر برنامج JASP إحصائيات وصفية جنباً إلى جنب مع طرائق التحليل الأساسية التالية: اختبارات (T- Test) للعينة الواحدة والعينات المتعددة، اختبارات التباين الأحادي والمتعدد، واختبار ثبات الدرجات وفق عدة معاملات: أوميغا، أوميغا الموزونة، ألفا كرونباخ، معامل راجو والعديد منها.

⁴ الصورة الطويلة لاختبار ستانفورد بينيه-5: ويقصد بها اختبار ستانفورد بينيه بكافة مقاييسه الفرعية والتي يبلغ عدد بنودها بمجملها 296 بنوداً.

⁵ الصورة القصيرة لاختبار ستانفورد بينيه-5: ويقصد بها البطارية المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه-5، والمؤلفة من 80 بنوداً.

دراسة الفروق بين معادلتَي أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه-5

		(444)
0.915	0.895	%200 (592)

تم حساب معادلات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة، لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة، عند كل حجم من أحجام العينات التالية: (50%)، (100%)، (150%)، (200%)، والتي تمثل نسباً مئويةً من عدد بنود اختبار ستانفورد بينيه-5 كما تم ذكره سابقاً في إجراءات البحث، ويوضح الجدول الآتي قيم هذه المعادلات. استناداً إلى الجدول السابق، تراوحت قيم ألفا كرونباخ ما بين (0.80 و 0.895)، عند أحجام العينات الخمسة الأولى، بينما تراوحت قيم أوميغا الموزونة لأحجام العينات الخمسة ما بين (0.86 و 0.905).

ولاختبار دلالة الفروق بين قيم معادلتَي ألفا كرونباخ و أوميغا الموزونة، عند كل حجم من أحجام العينات المدروسة، تم استخدام الاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية التي تختبر الفروق في قيم معادلات الاتساق الداخلي في حال اختلاف حجم العينة المطبق عليها وتساوي طول الاختبار. ويوضح الجدول الآتي قيمة الاختبار الإحصائي (M) ودلالته الإحصائية.

الجدول (6): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار الفروق في معادلات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة عند أحجام العينات المختلفة

القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية ⁷	مربع كاي	قيمة (M)	معادلات الاتساق الداخلي
دال	0.00	9	16.92	79.875	ألفا كرونباخ أوميغا الموزونة

أثبتت النتائج في الجدول السابق ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين قيم ألفا كرونباخ وقيم أوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة، تعزى لاختلاف حجم العينة، وقد تُفسر هذه النتيجة، بأن الزيادة في حجم العينة يعني الحصول على معلومات أكثر، وبالتالي يقود إلى دقة أكبر في المعلومات المجموعة، وهذا ما يؤدي إلى زيادة ثبات درجات الاختبار، ويتفق مع دراسة السكت

⁶ منهج ما وراء التحليل الإحصائي Meta-Analysis.

يعبر منهج ما وراء التحليل الإحصائي عن منهجية بحثية تهدف إلى الوصول إلى رؤيا تكاملية كمية لنتائج الدراسات التجريبية، حول موضوع بحثي معين، ولهذا الغرض يتم حساب مؤشرات حجم الأثر بالطرائق الإحصائية الخاصة بهذا المنهج لكل جزء من الدراسة، كما يتم فحص وترميز متغيرات الدراسة، لغرض فحص علاقتها مع حجم الأثر، ومن الاختبارات الإحصائية المستخدمة في منهج ما وراء التحليل الإحصائي والمستخدم في هذا البحث: الاختبار الإحصائي (M) لدراسة دلالة الفرق بين عدة معاملات ألفا كرونباخ لعينات مستقلة وحالاته المختلفة: (سويد، 2016، ص 73).

⁷ درجة الحرية = عدد معاملات الثبات -1، وعدد معاملات الثبات في هذا البحث (10)، وبالتالي درجة الحرية هي (9).

(2014) والتي أيضاً أكدت تأثير قيم معادلات ثبات بازدياد حجم العينة (السكت، 2014)، (101)، ومع دراسة سيزار (Cesar, 2016) التي أكدت وجود فروق بين قيم معادلات الثبات المدروسة باختلاف حجم العينة، وأيضاً مع دراسة إتلجان (2013) ودراسة جافال (2011) اللتان أكدتا تأثير حجم العينة على قيم معادلات ثبات **Atilgan, Hakan, (2013, p215- 227).**

ولمعرفة دلالة الفروق في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة، عند كل حجم من أحجام العينات الخمسة، تم الاستعانة بالاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الاختبار.

الجدول (7): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار دلالة الفروق بين قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة لكل حجمين من أحجام العينات المختلفة

حجم العينة	معاملات الثبات	قيم المعاملات	عدد البنود	مربع كاي	قيمة (M)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار		
%50	ألفا كرونباخ	0.80	296	3.84	71.93	1	0.00	دال		
	أوميغا الموزونة	0.86								
%75	ألفا كرونباخ	0.813			0.876		8.228	10.52	0.00	دال
	أوميغا الموزونة	0.876								
%100	ألفا كرونباخ	0.86			0.90		8.228	10.52	0.03	دال
	أوميغا الموزونة	0.90								
%150	ألفا كرونباخ	0.88	0.912	10.52	10.52	0.00	دال			
	أوميغا الموزونة	0.912								
%200	ألفا كرونباخ	0.895	0.915	6.538	6.538	1	0.01	دال		
	أوميغا الموزونة	0.915								

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة بين قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة عند كل حجم من أحجام العينات المدروسة، وذلك لصالح أوميغا الموزونة، حيث بلغت أعلى القيم لأوميغا الموزونة عند أحجام العينات (100%) و(150%) و(200%).

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:

تم حساب قيم ثبات ألفا كرونباخ و أوميغا الموزونة، لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة، عند أحجام العينات (50%)، (75%)، (100%)، (150%)، (200%)، ويوضح الجدول الآتي قيم ألفا كرونباخ و أوميغا الموزونة للصورة القصيرة لاختبار ستانفورد بينيه-5 عند أحجام العينات المختلفة.

الجدول (8): قيم ألفا كرونباخ و أوميغا الموزونة للصورة القصيرة عند أحجام العينات المختلفة

دراسة الفروق بين معادلتى أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه-5

أوميغا الموزونة	ألفا كرونباخ	طول الاختبار	حجم العينة
0.845	0.783	80	50% (40)
0.876	0.784		75% (60)
0.887	0.781		100% (80)
0.864	0.808		150% (120)
0.856	0.80		200% (160)

تبين من الجدول السابق أن قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة، عند أحجام العينات المختلفة، تراوحت بين (0.78 و 0.80)، وكانت أعلى قيمة لها عند حجم العينة (200%)، بينما تراوحت قيم أوميغا الموزونة بين (0.84 و 0.88) وكانت أعلى قيمة عند حجم العينة (100%).

ولاختبار دلالة الفروق في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة، لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة عند كل حجم من أحجام العينات الخمسة، تم الاستعانة بالاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية. ويوضح الجدول الآتي قيمة الاختبار الإحصائي (M) ودلالته.

الجدول (9): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار فروق ألفا كرونباخ و أوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة عند أحجام العينات المختلفة

معدلات الثبات	قيمة (M)	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى الدلالة	القرار
ألفا كرونباخ	22.403	9	16.92	0.01	دال
أوميغا الموزونة					

يتبين من الجدول السابق بأنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة عند اختلاف أحجام العينة.

ولمعرفة دلالة الفروق في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته القصيرة، عند كل حجم من أحجام العينات الخمسة، تم الاستعانة بالاختبار الإحصائي (M) في حالته الثانية، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الاختبار.

الجدول (10): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار دلالة الفروق بين قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة لكل حجمين من أحجام العينات المختلفة

حجم العينة	معاملات الثبات	قيم المعاملات	عدد البنود	مربع كاي	قيمة (M)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
50%	ألفا كرونباخ	0.783	80	3.84	18.26	1	0.00	دال
	أوميغا الموزونة	0.845						
75%	ألفا كرونباخ	0.784			40.32		0.00	دال
	أوميغا	0.876						

دال	0.03		8.21			0.781	ألفا كرونباخ	%100
						0.887	أوميغا	
دال	0.01		6.12			0.808	ألفا كرونباخ	%150
						0.864	أوميغا	
دال	0.04	1	4.17	3.84	80	0.80	ألفا كرونباخ	%200
						0.856	أوميغا	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة بين قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة عند كل حجم من أحجام العينات المدروسة، وذلك لصالح أوميغا الموزونة، وقد بلغت أعلى القيم لأوميغا الموزونة للصورة القصيرة عند حجم العينة (100%).

عرض نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5، تعزى لاختلاف طول الاختبار؟

تم حساب معادلة الثبات أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة والقصيرة، عند كل حجم من أحجام العينات المدروسة (50%)، (75%)، (100%)، (150%)، (200%). ويوضح الجدول الآتي قيم هاتين المعادلتين.

الجدول (11): قيم ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة والقصيرة عند تساوي حجم العينة

حجم العينة	طول الاختبار	قيم أوميغا الموزونة	قيم ألفا كرونباخ
%50	(طويل)	0.849	0.807
	(قصير)	0.856	0.783
%75	(طويل)	0.853	0.813
	(قصير)	0.887	0.784
%100	(طويل)	0.904	0.869
	(قصير)	0.883	0.781
%150	(طويل)	0.90	0.88
	(قصير)	0.854	0.808
%200	(طويل)	0.913	0.862
	(قصير)	0.882	0.80

يتبين من الجدول السابق أن قيم ألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة تراوحت بين (0.80 و 0.90)، وبلغت أعلى قيمة له (0.903) عند حجم العينة (200%)، بينما تراوحت قيم ألفا كرونباخ عند الاختبار القصير بين (0.78 و 0.81)، وكانت أعلى قيمة له عند حجم العينة (150%) و(200%)، أما بالنسبة لقيم أوميغا الموزونة فقد تراوحت بين (0.85 و 0.926) للصورة الطويلة، وكانت أعلى قيمة لها عند حجم العينة (150% و 200%)، بينما تراوحت قيمها بالنسبة للصورة القصيرة (0.839 و 0.908)، وكانت أعلى قيمة لأوميغا للصورة القصيرة عند حجم العينة (75%)، ومما

دراسة الفروق بين معادلتَي أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه-5

سبق يمكن القول أن قيم أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ ارتفعت مع ازدياد طول الاختبار لاختبار ستانفورد بينيه-5.

ولمعرفة دلالة الفروق بين أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة والقصيرة، عند كل حجم من أحجام العينات الخمسة، تم تطبيق الاختبار الإحصائي (M) في حالته الثالثة والتي تختبر الفروق في قيم معادلات الاتساق الداخلي باختلاف طول الاختبار وتساوي أحجام العينات. ويوضح الجدول الآتي قيم هذا الاختبار ودلالته الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

الجدول (12): نتائج الاختبار الإحصائي (M) لاختبار الفروق في قيم أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ لاختبار ستانفورد بينيه-5 بصورته الطويلة والقصيرة

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (M)	درجة الحرية	مربع كاي	ألفا كرونباخ	أوميغا الموزونة	طول الاختبار	حجم العينة
دال	0.00	8.26	3	7.81	0.807	0.849	(طويل)	%50
					0.783	0.856	(قصير)	
دال	0.00	26.91	3	7.81	0.813	0.853	(طويل)	%75
					0.784	0.887	(قصير)	
دال	0.00	49.59	3	7.81	0.869	0.904	(طويل)	%100
					0.781	0.883	(قصير)	
دال	0.00	49.37	3	7.81	0.88	0.90	(طويل)	%150
					0.808	0.854	(قصير)	
دال	0.00	101.35	3	7.81	0.862	0.913	(طويل)	%200
					0.80	0.882	(قصير)	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين قيم معادلة أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ عند المقارنة بينها باختلاف طول الاختبار وتساوي حجم العينة، لصالح أوميغا الموزونة عند صورة الاختبار الطويلة، وقد تفسر هذه النتيجة، بأنه كلما زاد طول الاختبار، زادت الفرصة في الحصول على معلومات دقيقة فيما يتعلق بالمجال المقيس، وهذا بدوره يزيد من التباين الحقيقي على حساب التباين الخطأ، وعلى هذا يؤدي إلى ازدياد في قيمة معادلة الثبات، وهذا يتفق مع دراسة سويد (2016)، ودراسة السكت (2013) ودراسة عوض (2004)، ودراسة انجوف (1952) (محمد، 2017، ص216).

11. خلاصة نتائج البحث وتفسيرها:

يتمثل الهدف الرئيس من البحث الحالي، في دراسة الفروق في قيم معادلتَي الثبات ألفا كرونباخ وأوميغا الموزونة عند اختلاف كلٍ من حجم العينة وطول الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ، لصالح أوميغا الموزونة عند اختلاف أحجام العينات المدروسة وأيضاً لصالح العينات ذات الحجم الأكبر، وقد يفسر ذلك في أن معادلة أوميغا الموزونة تقوم بتصحيح التحيز في تقدير ثبات

معامل ألفا، والذي يحدث عندما انتهاك الافتراضات حول تكافؤ تاو وأحادية البعد، وبالتالي حققت أوميغا شروط نموذج "طاو" المترادف في الأساس، بمعنى أن تقيس فقرات كل اختبار فرعي بعداً واحداً، وهو ما حققه اختبارات ستانفورد بينيه الفرعية العشرة والتي تقيس كلاً منها عامل واحداً، وبالنظر إلى البنية المنطقية لمعامل أوميغا الموزونة نجد أنه يراعي تقدير الثبات لكل طبقة (اختبار فرعي)، أما فيما يتعلق بمعادلة (ألفا كرونباخ) عند اختلال شرط البعد الواحد للمقياس، أي اختلال شرط التجانس، بحيث ينطوي المقياس على بعدين أو عدة أبعاد تمثل فقرات المقياس، فإن استعمال معادلة (ألفا) يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معادلة الثبات الحقيقي للمقياس ككل، وهذا ما يفسر ارتفاع قيم أوميغا الموزونة بالمقارنة مع ألفا كرونباخ عند تطبيقهما على مقياس مكون من عدد من الاختبارات الفرعية.

2- كلما زاد حجم العينة وطول الاختبار، زادت قيم أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي أكدت تأثير قيم معاملات الثبات باختلاف معادلاتها بحجم العينة وطول الاختبار.

12. مقترحات البحث:

1- إجراء دراسات موسعة حول قيم أوميغا الموزونة عند دراسة ثبات قيم الاختبارات النفسية بكلا النوعين (الذكاء، الشخصية)، للوقوف على اختلاف قيمها باختلاف طبيعة الاختبارات.

2- إجراء دراسة تختبر الفروق بين معادلة ألفا كرونباخ والمعادلات الحديثة لتقدير الثبات في ظل المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على قيم الثبات.

3- دراسة معاملات الثبات في إطار نظرية القياس الحديثة (الاستجابة للمفردة) من حيث ثبات الأفراد وثبات المفردات، وذلك للنماذج أحادية البعد ومتعددة الأبعاد.

13. المراجع:

المراجع العربية:

- تيغزة، محمد. (2009). البنية المنطقية ألفا كرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد (3)، المجلد (21).
- تيغزة، محمد. (2017). توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس: تحليل نظري تقويمي وتطبيقي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 4، العدد 1، ص: 7-29.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2006). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- زارع، نسرين محمد سعيد. (2021). مقارنة معاملات ثبات درجات الاختبار في ظل مجموعة من الاشتراطات: دراسة محاكاة مونت كارلو، المجلة التربوية، المجلد (2)، العدد (88)، جامعة سوهاج.

دراسة الفروق بين معادلتني أوميغا الموزونة وألفا كرونباخ في تقدير ثبات درجات اختبار ستانفورد بينيه 5

- الزكري، علي بن محمد عبد الله. (2004). *كيفية اختيار وتحديد حجم العينات الإحصائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السكت، فاديا. (2014). *أثر حجم العينة وعدد البنود على الخصائص السيكومترية لمقياس أيزنك للشخصية EPQ_R*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- سويد، سميرة (2016). *أثر التفاعل بين طول الاختبار وخصائص العينة على الخصائص السيكومترية ودرجات القطع لاختبار الشخصية المتعدد الأوجه مينيسوتا*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- عبد الرحمن، سعد. (1998). *القياس النفسي- النظرية والتطبيق*. ط(3). القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمري، حسان غازي. (2018). *المقارنة بين ثلاث طرائق في تقدير ثبات الاختبارات المركبة التي تتضمن نوعين من الفقرات (ألفا، ألفا الطبقي، راجو)*، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (16)، العدد (2).
- عوض، رضا. (2004). *أثر عدد المفردات وموقع المفردة من الاختبار وحجم العينة وعدد البدائل على قيمة معامل ثبات القياس*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- محمد، أسماء (2017). *أثر التفاعل بين حجم العينة والخطأ المعياري للقياس وبدليل الإجابة وطول الاختبار على قيم معادلتني الثبات: ألفا كرونباخ وكودر ريتشاردسون*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- مخائيل، امطانيوس. (2006). *القياس النفسي*. ج1، ط(2) منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- المطلق، نوال. (2015). *تقنين مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة على الأعمار 9-7*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

المراجع باللغة الأجنبية: References

- Atilgan, Hakan. (2013). Sample Size for Estimation of G and PHI Coefficients in Generalizability Theory. *Eurasian Journal of Educational Research*. No(51), pp215-227.
- Cortina ,Jose M.(1993). What is coefficient Alpha? Examination of theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*. Vol (78), No (1), pp 98- 104.
- Christopher M. Napolitano, Kristina S. Callina & Megan K. Mueller. (2013). Comparing Alternate. Approaches to Calculating Reliability for Dichotomous Data: The Sample Case of Adolescent Selection, Optimization, and Compensation, *Applied Developmental Science*, Vol (17), N (3), pp148- 151.
- Italo Trizano-Hermosilla and Jesus M. Alvarado. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements, *Front Psychol* Published online, May 26. Vol (10), No(10).
- Javali SB, Gudaganavar NV, J SM. (2011) Effect Of Varying Sample Size In Estimation Of Reliability Coefficients Of Internal Consistency. *Webmedcentral Biostatistics*, Vol (2), No(2).
- Rae, g. (2007), A note on using stratified Alpha to estimate the composite reliability of a test composed of interrelated nonhomogeneous items, *Psychol Methods*, Jun;12(2), pp177-84.
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120.

درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس

الدكتور أنور حميدوش*

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، أما عينة البحث فهي عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بلغت (150) تلميذ وتلميذة، حيث تمّ تطبيق الاستبانة أداة البحث عليهم، وتمّ استرجاع (144) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي.

أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للألعاب الإلكترونية كانت بدرجة ضعيفة، كما بينت وجود علاقة ارتباطية طردية وضعيفة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

سي،

* أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس، طرطوس، سورية.

The Degree of Playing Electronic Games and its Relationship to the Aggressive Behavior of Eighth Grade Students in Tartous

*Dr. Anwar Hmidoush

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the degree of playing electronic games and its relationship to aggressive behavior among eighth grade primary students in Tartous schools.

The research adopted the descriptive and analytical approach, and the research community included all students of the eighth grade basic in the schools of Tartous city, as for the research sample, it is a random sample of students of the eighth primary grade, amounting to (150) male and female students, where the questionnaire was applied to the search tool on them, and (144) were retrieved. A complete and valid questionnaire for statistical analysis.

The results showed that the degree of electronic games by eighth grade pupils in the schools of Tartous was weak, and there was a positive and weak statistically significant correlation between the degree of playing electronic games and the aggressive behavior of eighth grade students in the schools of Tartous.

* Assistant Professor, Department of Child Education, College of Education, Tartous University, Tartous, Syria.

أولاً: مقدمة:

يُعدّ اللعب أبرز الجوانب المساهمة في نضج الطفل اجتماعياً وازدانه انفعالياً، فمن خلال اللعب مع الأفعال الآخرين والمشاركة في الألعاب الجماعية، يتم تجاوز حالة الأناية والتمركز حول الذات وتنمية الحس الجماعي لدى الفرد من خلال المشاركة والتعاون والتدريب على الأخذ والعطاء.

وتكتمت أهمية اللعب في أنه حاجة أساسية، ومظهر من مظاهر السلوك، كما أنه استعداد فطري وضرورة من ضروريات حياة كل إنسان، بحيث يمكن اكتساب العديد من الفوائد بواسطة اللعب من البيئة المحيطة التي تؤمن الوصول إلى حالة من محاكاة الواقع بطريقة غير جدية، كما يساهم اللعب في النمو الجسمي والعقلي واللغوي والاجتماعي، وله دور كبير في تسهيل عملية التكيف مع البيئة والمجتمع؛ فاللعب في نظر العديد من الباحثين وعلماء النفس ليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ، إنه وسيط تربوي يساهم في نمو الشخصية والصحة النفسية للأطفال، كما أنه وسيلة لتعليم الكثير من المفاهيم العلمية والرياضية واللغوية والدينية والاجتماعية، وليس معنى ذلك أنّ اللعب قليل الفائدة بالنسبة للكبار، بل إنه ضروري لكل إنسان في كل مرحلة من مراحل العمر (الخالدة، 2003، ص7-8).

لقد شهدت السنوات الأخيرة انتشاراً واسعاً وكبيراً للألعاب الإلكترونية، ونمت نمواً ملحوظاً وأغرقت الأسواق بأنواع مختلفة منها، ودخلت إلى معظم المنازل وأصبحت الشغل الشاغل لأطفال اليوم، حيث إنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم، وهي لم تعد حكراً على الصغار، بل صارت هوس الكثير من الشباب وتعدى ذلك للكبار (الهدلق، 2013، ص158).

وساعد على انتشار الألعاب الإلكترونية بصورة هائلة توافرها على أجهزة الجوال الذكية التي تكاد لا تفارق الإنسان لحظة واحدة، وأصبح الكثير منها متاحاً مجاناً من خلال تطبيقات الهواتف المحمولة؛ مما جعل الحصول عليها غير مكلف في كثير من الأحيان، ولا يتطلب شراءها، وبذلك حلت تلك الألعاب محل الألعاب التقليدية التي كانت تكسب الطفل العديد من المهارات الحياتية، وتعمل على بناء شخصيته بشكل كبير (العنزي، 2020، ص484).

إنّ هذا الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية وتطورها وتنوعها جعل الأطفال يقبلون على ممارستها لفترات طويلة، وتعدى ذلك إلى ما تسببه الألعاب الإلكترونية، خاصة ذات المحتوى العنيف والعدواني من جعل الأطفال يتسمون بالسلوك العدواني، وذلك من خلال تقليديهم وتمثيلهم لما يعرض ويمارس في مختلف الألعاب الإلكترونية، مثل: استخدام القوة والحركات القتالية واستعمال ألفاظ نابية، بالإضافة إلى تبني أفكار قد تجعل منه عنيفاً سواء في أسرته أو مع أقرانه في المدرسة.

بناءً على ما سبق يقوم الباحث بدراسة العلاقة بين درجة استخدام الألعاب الإلكترونية وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

ثانياً: مشكلة البحث:

نتيجة التطور التكنولوجي المتسارع تطورت أساليب اللعب والترفيه؛ فظهرت الألعاب الإلكترونية والتي تتمتع بإقبال الأطفال عليها، وأصبحت تأخذ حيزاً كبيراً من أوقاتهم،

حيث أثرت في سلوكياتهم وأخلاقياتهم، فتدرجت وتطورت بشكل كبير وواضح حتى وصلت إلى ما هي عليه من تقدم تقني باهر (الصوالحة، 2016، ص180). وفي هذا الصدد تُشير (الريماوي والشحروري، 2011، ص638) إلى أنّ هناك انتشار واسعاً للألعاب الإلكترونية وزيادة في عدد الساعات التي يقضيها الأطفال (ذكوراً وإناثاً) في اللعب بدأ يثير التساؤلات من قبل المربين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع حول آثارها الانفعالية أو المعرفية، مما جعل لهذا الموضوع مثار جدل قائم بين العلماء انقسموا فيه إلى فريقين ما بين متفائلين للعب الأطفال بالألعاب الإلكترونية وما بين متشائمين؛ وقد أقام كلا من الفريقين وجهة نظره على أساس من الحجج والافتراضات التي لا يمكن تجاهلها. وقد تجسدت مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحث لحجم المشاهد العنيفة في البرامج المعدة للأطفال، والكَم الهائل من الألعاب العنيفة التي يمارسها الأطفال في البيوت وفي محال الألعاب الإلكترونية، فضلاً عن المدة التي يقضونها في ممارسة الألعاب الإلكترونية، وهذا ما كشفت عنه دراسة الشبيخة (2011) التي أجريت في سورية، حيث بينت أنّ هناك علاقة بين الألعاب الإلكترونية العنيفة التي تعرضها برامج التلفاز وبين السلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال. ويمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

هل هناك علاقة بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

ثالثاً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تعرف العلاقة بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، حيث تُشكّل المرحلة العمرية التي يتناولها هذا البحث (تلاميذ الصف الثامن الأساسي) أهمية خاصة كونها تتناول تطوراً مهماً في شخصية التلميذ.

كما تكمن أهمية البحث في إطلاع المعلمين والمرشدين النفسيين وأولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم على أهم الآثار السلوكية والصحية والاجتماعية المترتبة على ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي للألعاب الإلكترونية، وبالتالي يمكن الاسترشاد بنتائج هذا البحث من خلال إعطائهم صورة واضحة عن درجة ممارسة التلاميذ للألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لديهم، مما يساهم في وضع الخطط الوقائية والعلاجية المناسبة، التي يمكن أن تساهم في الحد من مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ، وتساعدهم على التخفيف من الممارسات المرتفعة لاستخدام الألعاب الإلكترونية.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة إلى:

- 1- تعرّف درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟
- 2- تعرّف مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟
- 3- دراسة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

خامساً: فرضيات البحث:

يسعى البحث لاختبار الفرضية الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

سادساً: مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، أما عينة البحث فهي عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بلغت (150) تلميذ وتلميذة، حيث تم تطبيق الاستبانة أداة البحث عليهم، وتم استرجاع (144) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي.

سابعاً: منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج "الدراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصور الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة" (أبو علام، 2006، ص285).

ثامناً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الألعاب الإلكترونية: تُعرّف بأنها: جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هواتف إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الانترنت، وألعاب الفيديو وألعاب الهواتف النقالة وألعاب الأجهزة الكفية (المحمولة) (عثمان، 2018، ص132).

وتعرف إجرائياً بأنها: جميع الألعاب التي يلعب بها التلاميذ والتي تتوافر بشكلها الإلكتروني، وتتوفر بين أيديهم في منازلهم أو في محال أو قاعات مخصصة يذهبون إليها لممارستها، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في بنود الاستبانة المعدة لقياس درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية.

السلوك العدواني: نشاط هدام يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بالآخرين سواء بالاستهزاء أو السخرية أو إحداث الأذى والألم الجسدي (الشيخلي، 2009، ص19).

ويعرف إجرائياً بأنه: كل التصرفات التي يقوم بها الفرد لإلحاق الضرر بالآخرين، سواء في المنزل أو في المدرسة أو محيطه الاجتماعي، وقد يكون لفظي أو جسدي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في بنود الاستبانة المعدة لقياس مستوى السلوك العدواني.

تاسعاً: أداة البحث:

تتمثل أداة البحث باستبانة لقياس درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وقد تكونت من قسمين، تضمن القسم الأول مجموعة من العبارات التي تتناول ممارسة الألعاب الإلكترونية وعددها (15) عبارة، أما القسم الثاني فتضمن مجموعة من العبارات التي تتناول السلوك العدواني لدى التلاميذ، وعددها (14) عبارة.

وقد تم إخضاع هذه الاستبانة لاختبار الموثوقية من الناحية العلمية والإحصائية للتأكد من مدى صلاحيتها، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم (6) محكمين لأخذ ملاحظاتهم، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء الملاحظات المقترحة، وقد

درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس

شملت التعديلات اختصار وتعديل بعض البنود، كما تمّ اختبار ثبات أداة البحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (1) قيم معاملات الثبات للمقياس ككل وللمحاور الفرعية

المحاور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
ممارسة الألعاب الإلكترونية	15	0.793
السلوك العدواني	14	0.823
الثبات الكلي	29	0.833

يبين الجدول رقم (1) أنّ قيم معاملات الثبات للمحاور الفرعية ولاستبانة ككل كانت مرتفعة، مما يدل على أنّ أداة البحث ذات ثبات جيد.

وللإجابة عن أسئلة الاستبانة تمّ الاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي، والممثل بأرقام تصاعديّة لتحديد درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث، حيث تمّ إعطاء الدرجة (1) للإجابة بدرجة ضعيفة جداً، والدرجة (2) للإجابة بدرجة ضعيفة، والدرجة (3) للإجابة بدرجة متوسطة، والدرجة (4) للإجابة بدرجة عالية، والدرجة (5) للدرجة عالية جداً.

استخدم الباحث في تحليل النتائج برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.25، أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات فقد كان بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي:

درجة المقياس = (درجة الاستجابة العليا - درجة الاستجابة الدنيا) / عدد فئات الاستجابة

$$\text{درجة المقياس} = 5 / (1 - 5) = 0.8$$

وبناءً عليه تكون فئات الدرجات وفق مقياس ليكرت على النحو الآتي:

الجدول (2) التبيويب المغلق لتدرجات سلم ليكرت الخماسي

المجال (مقياس ليكرت)	الدرجة أو المستوى	الأهمية النسبية
1.8 - 1	ضعيفة جداً	20-36)%)
2.60 - 1.81	ضعيفة	36.2-52)%)
3.40 - 2.61	متوسطة	52.2-68)%)
4.20 - 3.41	عالية	68.2-84)%)
5 - 4.21	عالية جداً	84.2-100)%)

عاشراً: حدود البحث:

الحدود الزمانية: تمّ إجراء البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019-2020

الحدود المكانية: مدينة طرطوس، مدارس التعليم الأساسي (الصف الثامن الأساسي).

الحدود البشرية: تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

حادي عشر: الدراسات السابقة:

1- دراسة جنتيلا وآخرون (Gentile, et al, 2004) بعنوان:

The Effects of Violent Video Games Habbits on Adolescent Hostility, Aggressive Behavior, and School Performance.

عنوان الدراسة: آثار عادات ألعاب الفيديو العنيفة على عداء المراهقين والسلوك العدواني والأداء المدرسي _ الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير العنف في الألعاب الإلكترونية على العدائية لدى المراهقين.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (617) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثامن والتاسع موزعين على أربع مدارس.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة الذين يتعرضون لوقت أطول للألعاب الإلكترونية كان لديهم مستوى أعلى من العدائية، وارتبط ذلك بمعامل التوافق مع تقديرات المعلمين الذين أشاروا إلى أنّ الطلبة الذين يقضون وقتاً أطول باستخدام ألعاب الفيديو كانوا يشعرون بالإعياء الجسمي، والأداء المتدني في التحصيل الدراسي، كما تتوسط العدائية العلاقة بين العنف المستمد من ألعاب الفيديو والنتائج المرتبطة بذلك.

2- دراسة كارنيجي وأندرسون (Carnagey & Anderrson, 2005) بعنوان:

The Effects of Reward and Punishment in Violent Video Games on Aggressive Affect, Cognition, and Behavior.

عنوان الدراسة: آثار المكافأة والعقاب في ألعاب الفيديو العنيفة على المشاعر والسلوك المرتبطة بالعدوان _ الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المكافآت والعقاب في الألعاب الإلكترونية على المشاعر والسلوك المرتبطة في العدوان.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اختيرت ثلاث تجارب من أجل التعرف على تأثير الأفعال العدوانية في الألعاب الإلكترونية والتي تسهم في إحداث المكافآت والعقاب، حيث قام المشاركون في واحد من ثلاثة إصدارات للعبة الإلكترونية نفسها، حيث أظهر الإصدار الأول أنّ جميع الأفعال العدوانية تعزز الإصدار الثاني، كما أنّ جميع الأفعال العدوانية تتم معاقبتها، أما الإصدار الثالث فيشكل ظروفاً لا يوجد فيه عدوان، وبعد الانتهاء من تقديم الظروف التجريبية الثلاثة قيست الانفعالات والأفكار والمشاعر العدوانية (العدائية) لدى الأفراد الذين يشاهدون العوان المعزز. نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنّ السلوك العدواني يعزز في حالة وجود مكافأة للسلوك العدواني ويسهم في زيادته.

3- دراسة الشیخة (2011)، سورية.

عنوان الدراسة: برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على تحديد طبيعة العلاقة بين برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وبين السلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (764) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس. **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات الآتية (مقياس السلوك العدواني، وأداة قياس

إضعاف الحساسية، وأداة دور العنف في التلفاز والألعاب الإلكترونية)، وقد تحققت الباحثة من دق وثبات أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس تعزى لأثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني ولصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة الجبور وآخرون (2020)، الأردن.

عنوان الدراسة: العلاقة بين لعبة البووبي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني: دراسة مسحية على عينة من أهالي إقليم الشمال.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين لعبة البووبي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني، من خلال إجراء دراسة مسحية على عينة من الأسر في إقليم الشمال.

منهج الدراسة: تم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة القصدية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (280) مفردة من الآباء والأمهات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أنّ لعبة البووبي منتشرة على نطاق واسع بين الأبناء، وأنّ هناك أثراً سلبياً للعبة البووبي على الأبناء، إذ جاءت بدرجة مرتفعة، وأنّ هناك درجة مرتفعة للميل إلى العنف لدى الأبناء الممارسين للعبة البووبي، كما أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الآثار السلبية للعبة البووبي ودرجة الميل إلى العنف لدى الأبناء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استطلاع مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني، لاحظ الباحث أنّ الدراسات التي ربطت بين المتغيرين هي دراسات قليلة في البيئة المحلية، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من ناحية الهدف وخصوصاً دراسة الجبور وآخرون (2020)، ودراسة (Gentile, etal, 2004)، واختلفت مع بعضها الآخر من الدراسات التي تناولت علاقة الألعاب الإلكترونية بمتغيرات أخرى، كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مع أغلب الدراسات والتي استخدمت المنهج التجريبي، أما من ناحية العينة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات التي ركزت في معظمها على الآباء والأمهات والمعلمين وطلبة المرحلة الثانوية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة "الاستبانة"، وفي الاطلاع على المفاهيم المختلفة للألعاب الإلكترونية وتأثيراتها على الأطفال بشكل خاص، والاستفادة منها في تكوين الإطار النظري للدراسة.

ثاني عشر: الإطار النظري للبحث:

يُعدّ اللعب أو مرحلة من مراحل تفاعل الأطفال مع البيئة المحيطة بهم، وهو جزء أساسي من حياتهم اليومية، وله دور مهم في نمو جوانبهم المعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية، وقد مارس الأطفال وما زالوا يمارسون الألعاب الشعبية التي تمارس في الساحات المفتوحة بعفوية وانطلاق، وهي عبارة عن تراث ثقافي ينتقل من جيل إلى جيل،

وفيها يستخدم الأطفال بعض الأدوات البسيطة كالكرة أو الحيل أو الحجر، وغيرها من الأدوات، وتحكم هذه الألعاب قواعد بسيطة وغير معقدة تجعل من السهل على جميع الأطفال المشاركة فيها. وفي السنوات الأخيرة تأثير العالم أجمع بانفجار معرفي وتكنولوجي طال جميع جوانب الحياة، مما أثر بصورة طبيعية على طريقة لعب الأقال، وبذلك انتشرت الألعاب الإلكترونية وتطورت بشكل ملفت للنظر، فأصبح الأطفال يلعبون باستخدام الأجهزة الإلكترونية المتوافرة بين أيديهم وأيدي أولياء أمورهم، كالهواتف الذكية والحواسيب المحمولة والمكتبية والتلفاز وأجهزة الألعاب المتنوعة، وفي السنوات الأخيرة انتشرت محلات بيع الألعاب الإلكترونية بشكل كبير بمختلف أشكالها وأحجامها وأنواعها، وقابل هذا الانتشار طلب متزايد من قبل الأقال والمراهقين على اقتناء هذه الألعاب التي اكتسبت شهرة واسعة وقدرة على جذب من يلعبونها، حيث أصبحت بالنسبة لهم هواية تستحوذ على معظم أوقاتهم فهي تجذبهم بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة، كما جذبت قطاعاً واسعاً من الأطفال، بل والمراهقين على المستوى العالمي، لما فيها من مؤثرات سمعية وبصرية قوية، وتوظيفها لعدد كبير من الفنيين المهرة في إنتاج ألعاب مشوقة ومثيرة (بخاري وعلي، 2019، ص56).

تُعرّف الألعاب الإلكترونية بأنها: نوع من الألعاب الحديثة الأكثر شعبية في العالم، والتي تُعرض على شاشات التلفاز (ألعاب الفيديو)، أو على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، وقد تلعب أيضاً على حوامل التحكم الخاصة بها أو في قاعات الألعاب الإلكترونية المخصصة لها، بحيث تزود هذه الألعاب الفرد بالمتعة من خلال تحدّ استخدام اليد مع العين (التأزر البصري الحركي)، أو تحدّ للإمكانات العقلية، وهذا يكون من خلال تطوير البرامج الإلكترونية (قويدر، 2013، ص116).

كما تُعرّف بأنها: نوع من الألعاب التي تُعرض على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، أو على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو)، والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدّ استخدام اليد مع العين (التأزر البصري/الحركي)، أو تحدّ للإمكانات العقلية، وهذا يكون من خلال تطوير البرامج الإلكترونية (الشحروري، 2008، ص31).

ويُعدها (الزيودي، 2014) بأنها: جميع أنواع الألعاب الإلكترونية المتوفرة في هياثات إلكترونية، والتي تشمل ألعاب الفيديو وألعاب الإنترنت وألعاب الفيديو وألعاب الهواتف المحمولة (الزيودي، 2014، ص21).

ويُعرّفها الباحث بأنها: ألعاب مبرمجة إلكترونياً يقوم الفرد بلعبها من خلال أجهزة الحاسوب أو أجهزة خاصة موصلة بالتلفاز أو الهواتف النقالة أو الأجهزة المحمولة أو عن طريق الإنترنت بهدف الاستمتاع وقضاء أوقات الفراغ، وقد يكون لها آثار إيجابية إذا أحسن استخدامها، أما آثارها فقد تكون كارثية إذا استخدمت دون مراقبة الأهل ولفترات زمنية غير محددة.

إنّ للألعاب الإلكترونية العديد من الفوائد المختلفة وخاصة للأطفال، حيث تمّ إجراء العديد من الدراسات على الأطفال والمراهقين وآثار الألعاب الإلكترونية عليهم، وقد كشفت هذه الدراسات عدداً من الإيجابيات والسلبيات للألعاب الإلكترونية وعلى وجه التحديد ألعاب الفيديو والتي تحتل الجزء الأكبر من حياة الأطفال والشباب؛ فمن فوائد الألعاب الإلكترونية أنها تنمي الالتزام بالأوامر والتعليمات، وتنمي المنطق لممارسيها والقدرة

على حل المشاكل، وتساعد هذه الألعاب على تنمية بعض القدرات الذهنية الأخرى كالقدرة على مزمنة حركة الأعين مع اليدين والقدرة على القيام بعدد من المهام في الوقت ذاته، بالإضافة إلى القدرة على التخطيط وإدارة الموارد وسرعة البديهة والتحليل والعديد من الفوائد في تنمية العقل والقدرات الذهنية المختلفة والتي تختلف بحسب الألعاب التي يمارسها الأشخاص.

كما يمكن استخدام الألعاب الإلكترونية في العديد من الأمور المختلفة كالتعليم؛ فبالإمكان استخدام الألعاب الإلكترونية على سبيل المثال كوسائل تعليمية مما يجعل من التعليم أمراً ممتعاً لدى الأطفال وحتى الشباب، حيث يمكن استخدام بعض الألعاب الإلكترونية كألعاب المحاكاة في تعليم أعقد الأمور؛ فتوجد على سبيل المثال بعض الألعاب التي تحاكي الطيران والتي تعتبر أشهر الألعاب، ولكن توجد العديد من ألعاب المحاكاة الأخرى كمحاكاة صيانة السيارات وغيرها (عباس، 2018، ص315-316).

إنّ العدد الأكبر من الدراسات والبحوث والتجارب الفعلية قد أثبتت أنّ سلبيات الألعاب الإلكترونية تفوق ايجابياتها؛ فيرى (محمد، 2019) أنّ انتشار الألعاب الإلكترونية يُعدّ من أهم المسببات للعديد من المشكلات المجتمعية خاصة لدى المراهقين والشباب الذين قد يتعرضون لاضطرابات نفسية واجتماعية وجسدية نتيجة إدمان الألعاب الإلكترونية خاصة العنيفة منها، فقد كشفت الدراسات أنّ مدمني الألعاب الإلكترونية لديهم أعراض اكتئاب متمثلة في كراهية الذات وتوقع الفشل والحزن والتشاؤم ومشاعر العقاب وفقدان الاهتمام والغضب الزائد وانعدام القيمة وتغيرات نمط النوم، وقد تصل الأعراض والمشكلات النفسية والاجتماعية إلى حد الرغبات الانتحارية (محمد، 2019، ص203).

إنّ سلبيات الألعاب الإلكترونية تنتج في العادة من الاستخدام الخاطئ لها، والخطأ في اختيار الألعاب المناسبة حسب العمر، وذلك بسبب العنف الموجود في العديد من الألعاب الإلكترونية وألعاب الفيديو، فقد لوحظت زيادة في مستوى العنف في سلوك الأطفال، ففي الكثير من ألعاب الفيديو يتحكم الأطفال بالعنف الموجود في اللعبة بأنفسهم ويشاهدونه بأعينهم ويكافئون أيضاً كلما زادوا من العنف أثناء لعبهم (عباس، 2018، ص316).

وبالنسبة لأثر الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني والميل إلى العنف، فقد أثبتت العديد من الدراسات أنّ أغلبية الألعاب التي يلعبها المراهقون والأطفال تميل إلى العنف والقتال، حيث أشارت (همال، 2012) إلى أنّ هناك مؤسسات متعددة ظهرت في الأونة الأخيرة تقوم بتربية وتنشئة الطفل غير الأسرة والمسجد مثل الإنترنت والتلفاز والألعاب الإلكترونية، وأصبح لها دور كبير في حياة الطفل؛ فالألعاب التي يمارسها الطفل من خلال هذه المؤسسات والوسائط تؤثر عليه بشكل كبير، وأصبح يعتمد عليها في حل مشكلاته من خلال استخدام أسلوب الحيل والعنف. وبينت (السعد، 2005) أيضاً أنّ للألعاب الإلكترونية التي يكون طابعها العنف تعمل على زيادة الهيجان الفسيولوجي والوظيفي وتراكم المشاعر والأفكار العدوانية مقابل التناقض في السلوك الاجتماعي السوي، حيث تعمل هذه الألعاب على تأصيل القتل لدى الأطفال والمراهقين والشباب على حد سواء. وأشار كل من (Gentile, Lyderc, Linderc & Walsha, 2004) إلى أنّ الطلبة الذين يتعرضون لوقت أطول للألعاب كان لديهم مستوى أعلى من العدائية، وارتبط ذلك بمعامل التوافق مع تقديرات المعلمين الذين أشاروا إلى أنّ الذين يقضون وقت

أطول باستخدام ألعاب الفيديو كانوا يشعرون بالإعياء الجسمي، والأداء المتدني في التحصيل الدراسي (الجبور وآخرون، 2020، ص870-871).

بناءً على ما سبق تناول الباحث في الجزء العملي من البحث العلاقة بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي..

ثالث عشر: تحليل نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

لتحديد مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات، ومن ثم حساب الدرجات الخام على كامل العبارات، وحساب المتوسط الحسابي العام، وذلك وفق الآتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات ممارسة الألعاب الإلكترونية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	الرتبة	درجة الممارسة
1. أفضي معظم أوقاتي في ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.463	0.637	49.26	7	ضعيفة
2. أفضل ممارسة الألعاب الإلكترونية على الألعاب الأخرى.	2.743	0.778	54.86	1	متوسطة
3. عندما أبدأ بممارسة الألعاب الإلكترونية فلا أستطيع التوقف عن اللعب.	2.576	0.862	51.52	3	ضعيفة
4. أفضل الأوقات عندي هو الوقت الذي أمارس فيه الألعاب الإلكترونية.	2.332	0.747	46.64	13	ضعيفة
5. أشعر أن ممارستي للألعاب الإلكترونية يحرمني من النوم.	2.399	0.784	47.98	10	ضعيفة
6. من الصعب عليّ تقليص عدد الساعات التي أمارس فيها الألعاب الإلكترونية.	2.345	0.706	46.9	12	ضعيفة
7. أشعر أنني أحتاج إلى المزيد من الوقت في ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.386	0.714	47.72	11	ضعيفة
8. أشعر بالتعاسة عندما تمنعني الظروف من ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.235	0.637	44.7	15	ضعيفة
9. أفكر بممارسة الألعاب الإلكترونية حتى لو لم أكن قريباً من جهاز كمبيوتر أو هاتف ذكي.	2.465	0.747	49.3	6	ضعيفة
10. أتجاهل أصدقائي وأفراد أسرتي عند ممارستي الألعاب الإلكترونية.	2.484	0.759	49.68	5	ضعيفة
11. أدخل في شجار مع أفراد أسرتي وأصدقائي إذا حاولوا منعي من ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.591	0.861	51.82	2	ضعيفة
12. حاولت الابتعاد عن الألعاب الإلكترونية دون جدوى.	2.512	0.714	50.24	4	ضعيفة
13. أضحي بنشاطات اجتماعية من أجل ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.407	0.717	48.14	9	ضعيفة
14. أشعر بالقلق عند توقفي عن ممارسة الألعاب الإلكترونية.	2.444	0.728	48.88	8	ضعيفة
15. أمارس الألعاب الإلكترونية من أجل الهروب من مشاكل الحياة.	2.287	0.668	45.74	14	ضعيفة
المتوسط العام	2.445	0.737	48.9	-	ضعيفة

درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس

يبين الجدول رقم (3) أنّ معظم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للألعاب الإلكترونية تقع ضمن المجال (1.81-2.60)، وتقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة على مجالات سلم ليكرت الخماسي الموضحة في الجدول رقم (2)، وحصلت العبارة رقم (2)، والمتضمنة تفضيل أفراد عينة البحث لممارسة الألعاب الإلكترونية على الألعاب الإلكترونية على المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (54.86%)، بينما حصلت العبارة رقم (8)، والمتضمنة شعور أفراد عينة البحث بالتعاسة عندما تمنعهم الظروف من ممارسة الألعاب الإلكترونية بأهمية نسبية بلغت (44.7%). وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (2.445)، وهي تقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة، وبناءً عليه يمكن القول أنّ درجة ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للألعاب الإلكترونية كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.9%).

السؤال الثاني: ما مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

لتحديد مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات، ومن ثمّ حساب الدرجات الخام على كامل العبارات، وحساب المتوسط الحسابي العام، وذلك وفق الآتي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على عبارات السلوك العدواني

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	الرتبة	مستوى السلوك
1. لدي رغبة في ضرب الآخرين لأنفه الأسباب.	2.476	0.809	49.52	8	ضعيف
2. أرفع الصوت على الآخرين عند الحديث معهم.	2.572	0.769	51.44	4	ضعيف
3. أفضل الهجوم كوسيلة للدفاع في حال تعرضي لمواقف محرجة.	2.495	0.855	49.9	6	ضعيف
4. القوة البدنية هي السمة الغالبة لدي في تعاملي مع أقراني.	2.415	0.714	48.3	9	ضعيف
5. أستخدم العنف اللفظي في تعاملي مع أقراني.	2.863	0.746	57.26	1	متوسط
6. أرغب في السيطرة على أقراني باستمرار.	2.717	0.690	54.34	3	متوسط
7. أميل إلى ممارسة السلوكيات العنيفة بطريقة لا شعورية.	2.738	0.599	54.76	2	متوسط
8. مصطلحات القتال والانتصار والموت والدماء عي الغالبة على ألفاظي.	1.345	0.606	26.9	13	ضعيف جداً
9. أستخدم لغة التهديد بشكل كبير ضد الآخرين.	2.141	0.429	42.82	13	ضعيف
10. أوجه الشتائم للآخرين باستمرار.	2.483	0.646	49.66	7	ضعيف
11. أتعمد إيذاء الآخرين جسدياً.	2.415	0.729	48.3	9	ضعيف
12. أصف الآخرين بالفاظ نابية.	2.569	0.786	51.38	5	ضعيف
13. لدي رغبة في إتلاف ممتلكات الآخرين.	2.368	0.754	47.36	11	ضعيف
14. أكسر وأحطم محتويات المنزل في لحظة الغضب.	2.397	0.762	47.94	10	ضعيف
المتوسط العام	2.428	0.707	48.56	-	ضعيف

يبين الجدول رقم (4) أنّ معظم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمستوى السلوك العدواني لديهم تقع ضمن المجال (1.81-2.60)، وتقابل شدة

الإجابة بدرجة ضعيفة على مجالات سلم ليكرت الخماسي الموضحة في الجدول رقم (2)، وحصلت العبارة رقم (5)، والمتضمنة استخدام أفراد عينة البحث العنف اللفظي في تعاملهم مع أقرانهم على المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (57.26%)، بينما حصلت العبارة رقم (9)، والمتضمنة استخدام أفراد عينة البحث لغة التهديد بشكل كبير في تعاملهم مع الآخرين بأهمية نسبية بلغت (42.82%). وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (2.428)، وهي تقابل شدة الإجابة بدرجة ضعيفة، وبناءً عليه يمكن القول أنّ مستوى السلوك العدوانى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى في مدارس مدينة طرطوس كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.56%).

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدوانى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى في مدارس مدينة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدوانى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى في مدارس مدينة طرطوس. الجدول (5) نتائج معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة في كل من درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ومستوى السلوك العدوانى لديهم

مستوى السلوك العدوانى	ممارسة الألعاب الإلكترونية		
.633**	1	ارتباط بيرسون	ممارسة الألعاب الإلكترونية
.001		القيمة الاحتمالية	
144	144	العدد	
دالة عند 0.01		القرار	
1	.633**	ارتباط بيرسون	مستوى السلوك العدوانى
	.001	القيمة الاحتمالية	
144	144	العدد	
	دالة عند 0.01	القرار	

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في كل من درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، ومستوى السلوك العدوانى لديهم، حيث يبين الجدول (5) أنّ قيمة معامل الارتباط بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وبين مستوى السلوك العدوانى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى في مدارس مدينة طرطوس بلغت (0.633)، وهي تدل على أنّ العلاقة طردية وضعيفة، أي أنّ زيادة استخدام الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى زيادة مستوى السلوك العدوانى لدى أفراد عينة البحث، وتبين قيمة معامل التحديد:

$$R^2 \times 100 = (0.633)^2 \times 100 = 40.07\%$$

على أنّ (40.07%) من التغيرات الحاصلة في السلوك العدوانى لدى أفراد عينة البحث يعود سببها إلى استخدام الألعاب الإلكترونية، وعليه بما أنّ قيمة احتمال الدلالة تساوي (0.001) أقل من مستوى الدلالة (0.01)؛ فإننا نرفض فرضية البحث (الصفريّة)، والقائلة بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدوانى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى في مدارس مدينة

درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة طرطوس

طرطوس، ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وهذه العلاقة طردية وضعيفة.

نتائج البحث:

- 1- أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للألعاب الإلكترونية كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.9%).
- 2- أظهرت النتائج أنّ مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس كانت بدرجة ضعيفة، وبأهمية نسبية (48.56%).
- 4- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وبين السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وهذه العلاقة طردية وضعيفة، حيث أنّ (40.07%) من التغيرات الحاصلة في السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث يعود سببها إلى استخدام الألعاب الإلكترونية

توصيات البحث:

- 1- إقامة حملات توعوية مستمرة سواء من قبل المؤسسات التربوية أو قنواتها الإعلامية للتعريف بمخاطر وسلبيات الألعاب الإلكترونية، وخصوصاً العنيفة منها.
- 2- تفعيل الرقابة الأسرية على الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأبناء في المنزل، وتحديد وقت قصير لممارستها، والتنبيه لمخاطر هذه الألعاب على صحة الطفل وسلوكه الاجتماعي والنفسي.
- 3- العمل مع القنوات الرسمية لإمكانية حظر الألعاب الإلكترونية والبرامج المتوافرة على شبكة الانترنت، والتي يستطيع الأبناء من الوصول إليها لكون هذه الألعاب تعمل على زرع السلوك العدواني في شخصياتهم.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

- 1- أبو علام، رجاء محمود 2006- مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة، 285.
- 2- بخاري، فتحي؛ وعلي، شعوة 2019- ماهية الألعاب الإلكترونية ودواعي التعلق بها، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد (2)، العدد (2)، 55-62.
- 3- الجبور، رامي عبد الحميد؛ والكريميين، أيمن أحمد؛ والمجالي، ماجدة عبد العزيز 2020 - العلاقة بين لعبة البووبي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني: دراسة مسحية على عينة من أهالي إقليم الشمال، دراسات للعلوم الإنسانية، المجلد (47)، العدد الأول، 868-884.
- 4- الحشاش، دلال 2008- أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- 5- الخوالدة، محمد محمود 2003- اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته لتربوية في إنماء شخصياتهم، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 6-8.
- 6- الزيودي، ماجد محمد 2014- الانعكاسات التربوية للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، المجلد (10)، 15-31.
- 7- الشحروري، مها حسني 2008- الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة مالها وما عليها، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 31.
- 8- الشحروري، مها؛ والريماوي، محمد عودة 2011- أثر الألعاب الإلكترونية على التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)، العدد (2)، 637-649.
- 9- الشبيخة، حنان 2007- برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- 10- الشبخلي، خالد خليل 2009- المشكلات السلوكية لدى الأطفال، الظاهرة، الوقاية، العلاج، دار الكاتب الجامعي، الطبعة الثانية، الإمارات العربية المتحدة، 19.
- 11- صوالحة، محمد أحمد 2016- علم نفس اللعب، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 180.
- 12- عباس، رنا فاضل (2018) - الألعاب الإلكترونية وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (59)، 303-329.
- 13- عثمان، أماني خميس محمد عثمان 2018- أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (34)، العدد (1)، 126-160.

14- العنزى، إبراهيم هلال 2020- التداعيات السلبية لإدمان الألعاب الإلكترونية: دراسة ميدانية على طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد (36)، العدد الثالث، 483-502.

15- قويدر، مريم 2013- أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، الجزائر، 116.

16- محمد، رشا ناجى 2019- التنبؤ بإضرار التحدي المعارض بمرجعية الاكتئاب والميول الانتحارية لدى عينة من المراهقين ومدمني الألعاب الإلكترونية العنيفة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (29)، العدد (104)، 203.

17- الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز 2013- إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية البنات، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (138)، 158.

ب- المراجع العربية باللغة الإنكليزية:

1. Abu Allam, Rajaa Mahmoud 2006 - Research Methods in Psychological and Educational Sciences, Fifth Edition, University Publishing House, Cairo, 285.
2. Bukhari, Fathi; And Ali, The Fascination of 2019 - What is Electronic Games and the reasons for its attachment, Society and Sports Magazine, Volume (2), Issue (2), 55-62.
3. Jabour, Rami Abdel-Hamid; And the generous, Ayman Ahmed; Al-Majali, Majida Abdel Aziz 2020 - The relationship between the game of PUBG and the tendency to violence among children from the point of view of parents in Jordanian society: a survey study on a sample of the people of the northern region, Studies for the Humanities, Volume (47), the first issue, 868-884.
4. Al-Hashash, Dalal 2008- The effect of playing electronic games on the aggressive behavior of high school students in government schools in the State of Kuwait, Master Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
5. Khawaldeh, Muhammad Mahmoud 2003- Popular play for children and its educational implications for the development of their personalities, First Edition, Dar Al Masirah, Amman, Jordan, 6-8.
6. Al-Zeyoudi, Majed Muhammad 2014- The educational implications of electronic games as seen by teachers and parents of

elementary school students in Madinah, Taibah University Journal for Educational Sciences, Saudi Arabia, Volume (10), 15-31.

7. Al-Shahroury, Maha Hosni 2008- Electronic games in the era of globalization, their money and what they have, first edition, Dar Al Masirah, Amman, Jordan, 31.

8. Al-Shahrouri, Maha; Al-Rimawi, Muhammad Oudeh 2011- The effect of electronic games on remembering, problem solving and decision-making among middle childhood children in Jordan, Journal of Educational Sciences Studies, Volume (38), Issue (2), 637-649.

9. Sheikha, Hanan 2007- TV programs and violent electronic games and their relationship to aggressive behavior and weakening sensitivity of children, Master Thesis, Faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria.

10. Al-Sheikhly, Khaled Khalil 2009- Behavioral problems in children, the phenomenon, prevention, treatment, University Writer House, Second Edition, United Arab Emirates, 19.

11. Sawalha, Muhammad Ahmad 2016- Psychology of Play, Fifth Edition, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan, 180.

12. Abbas, Rana Fadel (2018- Electronic games and their impact on the academic achievement of middle school students, Journal of Educational and Psychological Research, Issue (59), 303-329.

13. Othman, Amani Khamis Muhammad Othman 2018- The effect of electronic games on the behaviors of children of the higher primary stage, Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Volume (34), Issue (1), 126-160.

14. Al-Enezi, Ibrahim Hilal 2020- Negative implications of electronic games addiction: a field study on high school and university students in Riyadh, The Arab Journal of Security Studies, Volume (36), Third Issue, 483-502.

15. Koueider, Maryam 2013- The effect of electronic games on behaviors in children: An analytical descriptive study on a sample of children studying in Algeria, Master Thesis, Faculty of Political Sciences and Media, University of Algiers, Algeria, 116.

16. Mohamed, Rasha Nagy 2019- Predicting the opposition challenge strike with reference to depression and suicidal tendencies

among a sample of adolescents and violent electronic games addicts, The Egyptian Journal of Psychological Studies, The Egyptian Society for Psychological Studies, Volume (29), Issue (104), 203.

17. Al-Hadlaq, Abdullah bin Abdulaziz 2013- The pros and cons of electronic games and the motives for their practice from the viewpoint of public education students in Riyadh, Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, Girls College, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Issue (138), 158.

ج- المراجع الأجنبية:

1. Carangey, Nicholas L, & Anderson, Craig A, 2005 -The Effects of Reward and Punishment in Violent Video Games on Aggressive Affect, Cognition, and Behavior, American Psychological Society, 16 (11), 882- 889.

2. Gentilea, Douglas A. Lynchb, Paul J. Linderc, Jennifer, Ruh & Walsh, David, A, 2004 - The Effects of Violent Video Games Habbits on Adolescent Hostility, Aggressive Behavior, and School Performance, Journal of Adolescence, 27 (2), 5- 22.

3. Przybylski, A. K, Edward L. D, C. Scott. R., Richard M. Ryan. 2014- "Competence – Impeding Electronic Games and Players Aggressive Feelings, Thoughts, and Behaviors ". Journal of Personality and Social Psychology. 2014. VOL. 106, NO. 3, 441 – 457.

أثر استخدام استراتيجية (k .w. L) المبنية على

نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية

التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ

الصف الرابع الأساسي

طالب الدراسات العليا: نادين خضور كلية: التربية – جامعة: البعث
الدكتورة المشرفة : منال مرسي

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (k .w. L) المستندة على نموذج مارزانو في تنمية دافعية التعلم اتجاه مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وقد توصل البحث إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .
فقد بلغ متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية (49.25)، والانحراف المعياري (4.67) ، أما متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فبلغ (27.90) ، والانحراف المعياري (5.43)، وعند استخدام الاختبار التائي (T test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (18.83) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (78) ، وهذه القيمة أكبر من القيم التائية الجدولية البالغة (0.000) وهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (k. w. L) المستندة على نموذج مارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الدراسات الاجتماعية بالطريقة الاعتيادية .
وقد اقترحت الباحثة إجراء أبحاث أخرى لمعرفة فاعلية استخدام نموذج مارزانو في زيادة دافعية التعلم نحو مواد دراسية أخرى، وفي مراحل تعليمية مختلفة، كما اقترحت تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام نموذج مارزانو في التدريس، إضافة إلى تصميم دليل لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يحتوي أمثلة تطبيقية ونماذج معدة لوحدات دراسية مصاغة وفق نموذج مارزانو.

The effect of using (k. w. L) strategy based on Marzano's Dimensions of Learning model in developing learning motivation towards social studies for fourth graders.

Research Summary:

The aim of the research is to know the effect of using the (k. w. L) strategy based on Marzano's model in developing learning motivation towards social studies for fourth graders. The quasi-experimental approach was used, and the research concluded that there are statistically significant differences in learning motivation towards social studies subject between the experimental and control groups, and the differences were in favor of the experimental group.

The mean scores of the students in the experimental group were (49.25), and the standard deviation was (4.67), while the average scores of the students in the control group were (27.90), and the standard deviation was (5.43), and when using the T test for two independent samples to balance these two averages, it was found The calculated t-value amounted to (18.83) at a significance level (0,05) with a degree of freedom (78), and this value is greater than the tabular t-values of (0.000)

This indicates the superiority of the experimental group students who studied according to the (k. w. L) strategy based on Marzano's model in developing learning motivation towards the subject of social studies over the pupils of the control group who studied the subject of social studies in the usual way.

أثر استخدام استراتيجية (k.w. L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

The researcher suggested conducting other research to find out the effectiveness of using Marzano's model in increasing learning motivation towards other study subjects and at different educational stages .It also suggested training in-service teachers to use the Marzano model in teaching, In addition to designing a guide for teachers of the first cycle of basic education that contains applied examples and prepared models for study units formulated according to the Marzano model.

مقدمة:

تحتل الدراسات الاجتماعية مكانة خاصة بين العلوم إذ تبحث في العلاقات البشرية والأساليب التي تهتم بحل المشكلات التي تواجه المجتمع، وتنمي المثل العليا والقيم الإنسانية الضرورية للحياة السليمة، كما تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والبشرية التي تمكن الفرد من العيش بين جماعته كعضو فعال ومنتج في مجتمعه. فهي تسهم في تربية التلاميذ تربية تتلاءم مع توجه الدولة في إيجاد المواطن الصالح الذي يشعر بمكانته، إضافة إلى أنها: تؤكد على تمثيل نظام القيم الاجتماعي في المجتمع قولا وفعلا، وتنمي النظرة العالمية التي تقوي الروح القومية وتدعمها، كما أنها تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ وتساعدهم على فهم التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض الفروض العلمية السليمة. وعلى الرغم من أهمية مادة الدراسات الاجتماعية، فما زال معظم المعلمين يستخدمون طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين في تدريسها، الأمر الذي انعكس سلباً على التحصيل والدافعية نحو تعلم هذه المادة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة كدراسة (الأشرم، 2019) ودراسة (قويدر وحسين، 2015) ودراسة (التميمي، 2016)

يعد نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ثمرة جهد تربوي كبير بذله مارزانو وفريق عمل متكامل من التربويين لأكثر من عامين من الفحص والدراسة والمراجعة للبحوث التربوية. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه أجريت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أشارت ضمن توصياتها ومقترحاتها إلى أن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ربما يجد الحلول لمختلف المشكلات التربوية، كما أشارت هذه الدراسات إلى أن هذا النموذج يستند إلى فلسفة تربوية واضحة، تسهم وبشكل فعال في تنمية جميع قدرات المتعلم، وتزيد من دافعيته نحو التعلم، ولهذا يجب إعادة صياغة محتوى المناهج بما يتماشى مع إجراءات نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (قادريه وسليمان، 2017) التي أشارت نتائجها إلى أن لنموذج مارزانو فاعلية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية التعلم، ودراسة (حسين، 2015) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وعلى ضوء ما تقدم وجدت الباحثة أن هناك حاجة ماسة لإجراء بحث يكشف أثر استخدام استراتيجيات (k. w. L) المبنية على نموذج مارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو الدراسات الاجتماعية لطلاب الصف الرابع الأساسي.

مشكلة البحث:

يكاد يتفق التربويون في الآونة الأخيرة على قصور أنظمة التعليم وبرامجه في القيام بمهامهم، لذا تعالت الانتقادات الموجهة إلى المدارس، والتي تنهها ليس فقط بالتقصير عن تعليم الطلبة، بل أنها فوق ذلك تكاد أن تكون هي السبب في قلة الدافعية نحو التعلم، وذلك بسبب تركيزها على طرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار الأعمى في معظم المواد الدراسية، ولاسيما مادة الدراسات الاجتماعية، والتي تحتل مكانة مهمة بين المواد الدراسية نظراً لطبيعتها، والقدرات التي يمكن أن تنميها عن طريق تعلمها في المراحل التعليمية المختلفة عامة ومرحلة التعليم الأساسي خاصة، ومع ذلك، غالباً ما

أثر استخدام استراتيجية (k. w. L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

يستخدم المعلمون في تدريس هذه المادة الطرائق التقليدية التي تبعث الملل في نفوس التلاميذ، وتنعكس سلباً على العملية التعليمية .

فعلى الرغم من أهمية تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ ، فقد تبين للباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها على (20) معلماً ومعلمة، والتي هدفت إلى معرفة الطرائق التي يستخدمونها في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ومستوى تحصيل تلاميذهم في هذه المادة وكذلك مستوى دافعتهم نحو تعلم هذه المادة ، أن 80 % من المعلمين يستخدم الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين ، وأن 60% منهم أكدوا أن مستوى تحصيل تلاميذهم في هذه المادة متوسط فما دون ، في حين أن 70% منهم أكدوا انخفاض مستوى الدافعية نحو تعلم هذه المادة وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة (قويدر وحسين،2015) و(التميمي،2016) و (العمرجي،2017)

وجدير بالذكر أن العديد من المؤتمرات التربوية أكدت على ضرورة استخدام استراتيجيات ونماذج تربوية حديثة في التدريس، والابتعاد عن الطرق التقليدية . ومن هذه المؤتمرات : المؤتمر التربوي الثامن والثلاثون الذي نظمته جمعية المعلمين الكويتية ، 2008م ، وكذلك المؤتمر الدولي الإلكتروني والتعليم عن بعد (2015)، وهناك العديد من الدراسات التي اشارت إلى ضرورة استخدام طرائق ونماذج تدريس حديثة تزيد من دافعية التعلم وتوفر الفرص أمام المعلم والتلميذ في تحقيق المشاركة الفعالة في موقف التعلم وتنمية الجوانب العقلية والنفسية والسلوكية والوجدانية للتلميذ ، ومن هذه الدراسات دراسة كل من(أبو دقة،2018) و (منصور،2004) و (مشعل،2014) و (العريان،2011) التي اقترحت استخدام نموذج مارزانو في التعليم في مواد دراسية مختلفة وفي صفوف مختلفة.

و لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت فاعلية هذا النموذج في زيادة دافعية التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية، ولهذا فقد أرادت الباحثة التعرف على اثر استخدام استراتيجية (k. w. L) المبنية على نموذج مارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو الدراسات الاجتماعية لطلاب الصف الرابع. واستناداً إلى ما سبق تتحدد مشكلة البحث في انخفاض مستوى دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ ولمواجهة هذه المشكلة قامت الباحثة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية (k. w. L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة حمص؟

أهمية البحث:

انبثقت أهمية البحث من النقاط الآتية:

- 1- أهمية الموضوع الذي تمت دراسته ، وهو الدافعية نحو تعلم الدراسات الاجتماعية، فهو يتواءم مع الاتجاهات المعاصرة التي تؤكد على ضرورة استخدام استراتيجيات ونماذج تربوية حديثة في التعليم.
- 2- أهمية هذه المرحلة العمرية في حياة الفرد ، إذ أن لها دوراً كبيراً في رسم ملاح شخصيته في المستقبل.

- 3- يمكن استثمار نتائج هذا البحث في إعداد برامج تهدف إلى تحسين العملية التعليمية و تنمية مهارات التفكير الناقد في مراحل تعليمية أخرى.
- 4- قد يمثل هذا البحث استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تنمية الدافعية نحو تعلم الدراسات الاجتماعية لهذه الفئة العمرية.
- 5- يمثل استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة في التعليم .
- 6- يعد نموذج مارزانو نموذجاً حديثاً في المجال التربوي يعتمد على النظرة الواسعة والشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية ، ومدى تأثير هذه العناصر في النتائج ومحاولة التحكم فيها وتعديلها للوصول إلى أفضل النتائج .
- 7- قد يستفيد من هذا البحث الفئات الآتية:
 - أ- القائمون على التقويم ، إذ يقدم لهم اختباراً لقياس مهارات التفكير الناقد ، و مقياساً للدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية .
 - ب- المعلمون من خلال تقديم نموذج تدريسي يساعدهم على تخطيط تدريسهم وفق نموذج تربوي حديث.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التعرف على أثر استخدام استراتيجيات (k. w. L) المبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- 2- التوصل إلى بعض المقترحات على ضوء نتائج البحث.

فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .
- الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي المباشر والبعدي المؤجل في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

استند البحث إلى المصطلحات الآتية:

الأثر:

يعرفانه كل من شحاته والنجار بأنه : ما يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. (شحاته والنجار، 2003، 23)

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم
نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

التعريف الإجرائي : الأثر الذي يحدثه استخدام استراتيجية K.W.L المستندة على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L:

عرفها القرني (2011) بأنها : استراتيجية مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه وتحديد ما الذي يعرفه مسبقاً وما يريد معرفته، وما تعلمه بعد الانتهاء من دراسة الموضوع (القرني، 2011، 386).

نموذج مارزانو لأبعاد التعلم:

عرف مارزانو نموذجه بأنه: نموذج تدريسي صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي و تقويم الأداء للتلاميذ . ويقوم النموذج على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط (أبعاد) من التعلم هي : الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن التعلم ، واكتساب المعرفة وتكاملها ، وتوسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها ، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى واستخدام عادات العقل المنتجة(مارزانو وآخرون ، 2000 ، 7) و (Marzano,1992.12) تعرفه الباحثة بأنه : أحد النماذج الحديثة في التعليم التي تعتبر الطالب محور العملية التعليمية بالدرجة الأساسية ، وهذا النموذج يهدف إلى ترسيخ المعرفة وتثبيتها في عقول الطلبة من خلال خمسة أنماط أساسية (اكتساب المعرفة وتكاملها ، توسيع المعرفة وصقلها، استخدام المعرفة استخداماً ذي معنى، العادات العقلية المنتجة) وتساعد هذه الأنماط على جعل العملية التعليمية عملية إيجابية في بيئة تمتاز بسهولة التعلم والتمكن من المادة.

دافعية التعلم:

يعرفها مشعل بأنه حالة داخلية لدى التلميذ تدفعه للانتباه للموقف التعليمي ، والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه لتحقيق التعلم ، من خلال توفير ظروف ملائمة تعمل على إثارة اهتمامه بموضوع التعلم والمحافظة على هذا الاهتمام ، والانتباه المتمركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبطة بموضوع التعلم واستمراريته ، وتشجيع إسهامه الفاعل في تحقيق الهدف وتعزيز وحفز هذا الإسهام في النشاط الموجه نحو تحقيق الهدف.(مشعل، 2014، 9)

يُعرف بارون (Baron , 1998) الدافعية للتعلم بأنها: طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها.

ويُعرفها جوفرن (Govern , 2004) بأنها: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل.

يعرف جوتفريد (Gottfried , 1990) الدافعية للتعلم بانها مثابرة الطالبة واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في التعلم، وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها.

وتعرف الباحثة دافعية التعلم إجرائياً بأنها: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تدفع التلميذ للانتباه للموقف التعليمي ، والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه لتحقيق

التعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية المعد في هذه الدراسة.

مادة الدراسات الاجتماعية:

عرفت في وثيقة المعايير الوطنية بأنها: دراسة متكاملة للعلوم الاجتماعية والإنسانية لتشجيع الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين ضمن البرنامج المدرسي، وتوفير هذه الكفاءة من خلال الاعتماد على دراسات منهجية في تخصصات متعددة مثل: علم الإنسان، وعلم الآثار والاقتصاد والجغرافية والقانون والفلسفة وعلم الاجتماع وغيره، والغرض الرئيس من الدراسات الاجتماعية هو مساعدة الشباب على اتخاذ قرارات واعية ومنطقية من أجل خدمة الصالح العام، وتكوين مواطنين قادرين على العيش بسلام وأمان ومحبة في مجتمع ديمقراطي متنوع ثقافياً ضمن عالم مترابط إنسانياً. (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2016، 807)

الإطار النظري للبحث

أولاً- نموذج مارزانو لأبعاد التعلم

أ-التعريف بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم

يعد نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ثمرة من ثمرات بحوث شاملة أجراها مارزانو ورفاقه في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري أطلق عليه أبعاد التعلم، حيث يتضمن هذا الإطار العمل على ثلاثة محاور: وهي تصميم الدروس، تصميم المنهج، و تقويم الأداء، ويبدو هذا واضحاً في تعريف مارزانو لنموذجه بأنه "نموذج تدريسي صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي و تقويم الأداء للتلاميذ". (Marzano, 1992,12)، و أشار مارزانو إلى أنه شارك أكثر من 90 من المربين في البحوث التي أجريت على أبعاد التعلم، وأيضاً عملوا لمدة عامين ليصمموا البرنامج الرئيس ليصبح أداة قيمة.

ومن الجدير بالذكر أن هذا النموذج يقوم على فكرة جوهرية وهي أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط (أبعاد) من التعلم هي:

1-الاتجاهات والادراكات الايجابية نحو التعلم : وفيه يتم جذب انتباه التلاميذ وزيادة دافعيتهم لتعلم موضوع ما.

2-اكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها : وفيه يعمل التلاميذ على أنشطة علمية تمكنهم من الوصول إلى المعلومات الجديدة وربطها بما لديهم من تعلم سابق.

3-تعميق المعرفة وصلتها : وفيه يتم الإجابة عن الأسئلة المفتوحة وممارسة الأنشطة التي من شأنها أن توسع المعرفة وتصلتها.

4-استخدام المعرفة استخداماً ذي معنى : وفيه يتم استخدام ما تعلمه التلميذ استخداماً مفيداً وذا معنى في حياته اليومية

5-اكتساب عادات العقل المنتجة: وفيه يتم تهيئة مواقف ومشكلات تتطلب من التلميذ ممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى معلومات جديدة يمكن توظيفها واستخدامها

في مواقف الحياة ومشكلاتها.(مارزانو وآخرون، 2000، 7)

فنموذج مارزانو هو أحد النماذج الحديثة التي تعد الطالب محور العملية التعليمية بالدرجة الأساسية، وهذا النموذج يهدف إلى ترسيخ المعرفة وتثبيتها في عقول الطلبة من خلال

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم
نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

الأنماط الخمسة المشار إليها والتي تساعد على جعل العملية التعليمية عملية ايجابية في بيئة تمتاز بسهولة التعلم والتمكن من المادة.

ويرى الجفري أن نموذج مارزانو يعد أساساً لبناء وتخطيط الوحدات التعليمية ، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية ، متضمناً خبرات وتجارب ، يقوم بها المعلمون لخلق مناخ تعليمي نشط ومثمر، ينمو من خلاله كل من المعلم والمتعلم، نحو تحقيق أفضل للأهداف المنشودة للعملية التعليمية.(الجفري، 2010، 2)

ب-مسلمات نموذج مارزانو

أشار مارزانو إلى أن نمودجه يقوم على ست مسلمات هي:

- * ينبغي أن يعكس التعليم من خلال نتائجه، أفضل ما نعرفه عن كيفية حدوث التعلم.
- * يحدث التعلم نتيجة نظام مركب من العمليات المتفاعلة بين خمسة أنواع من التفكير تعبر عن أبعاد التعلم المختلفة .
- * أكثر الطرق فاعلية في تحسن التعلم وتقدمه هو التعلم الذي يركز على التعليم من خلال المناهج المتعددة التخصصات (المنهج المترابط).
- * لا بد أن يتضمن منهج التعليم من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية تدريسياً صريحاً للاتجاهات والإدراكات العالية والعادات العقلية التي تيسر التعلم .
- * إن التعليم الفعال يضم على الأقل نمطين من التعليم أحدهما متمركز نحو المعلم والآخر متمركز نحو التلميذ .
- * لا بد أن يركز التقويم على استخدام التلاميذ للمعرفة ، وليس على استرجاع المعلومات في المستويات الدنيا من التفكير.(مارزانو وآخرون ، ١٩٩٨، 9-10)

ج-فلسفة نموذج مارزانو لأبعاد التعلم

يستند هذا النموذج إلى الفلسفة البنائية التي تؤكد على أن المعرفة السابقة شرط لحدوث التعلم الجديد ، كما ترى أن أي تعلم جديد يتشكل بمجهود عقل نشط من جانب المتعلم، حيث يبني المتعلم أي معلومة جديدة على أساس معارفه وخبراته السابقة، كما ترى أن المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، ويرى مارزانو أن التعلم يعد نشاطاً مستمرًا يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته، فتتولد لديه طاقة ذاتية تجعله مثابراً في سبيل الوصول إلى حل هذه المشكلة وانجاز تلك المهمة. (عرنوكي و قطامي . 2007، 238)

وهكذا فالمعرفة لا تستقبل ، من المتعلم بجمود، ولكنه يبنيها بفهمه الفعال للموضوع، وبمعنى آخر فإن الأفكار لا توضع بين يدي التلاميذ بل عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ونشاطهم الذاتي.

والمعلم في بنية التعلم البنائي لا يمكنه النظر إلى التدريس على أنه نقل للمعرفة من شخص متنور إلى آخر جاهل ، ولا يقوم المعلم البنائي بدور الحكيم على المسرح ، ولكنه يقوم بدور المرشد أو الموجه الذي يزود المتعلمين بفرص لاختبار فهمهم الحالي ، وإذا كان التعلم قائماً على معرفة سابقة ، فلا بد وأن يراعي المعلمون توفير بيئة تعليمية تستغل الاختلاف بين الفهم الحالي للمتعلمين وبين الخبرات الجديدة التي يتعرضون لها،

وقد حدد (زيتون، 2003) مواصفات هذه البيئة التعليمية التي تسهم في التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على بيئات التعلم، فضلاً عن تدعيم التفكير الناقد والاستقصاء في الآتي:

- تدعيم التعلم التعاوني، لا التعلم التنافسي.
- تحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الصف.
- تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه.
- توفير تمثيلات متعددة تحاكي الواقع.
- التأكيد على بناء المعرفة ع طريق إعادة سردها.
- استبدال الخطوات التدريسية المحددة مسبقاً ببيئات التعلم البنائية التي تركز على المرونة والابتكار.

-بيئة التعلم البنائية تدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي (زيتون، 2003، 170)

ولقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث في مختلف التخصصات إلى أن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم قد يكون لديه بعض الحلول لمختلف المشكلات التعليمية وبخاصة في مجال أساليب التدريس التي تبتعد عن الأساليب التقليدية ، ويعد ذلك من أبرز توصيات ومقترحات تلك الدراسات مثل دراسة (الباز، 2001) ، (عبد اللطيف، 2003) ، (الفينو، 1999 Alfinio) ، دراسة هانت وبيبل (Bell & Hant 2002) . وترى الباحثة أن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يعد إطاراً تعليمياً يعتمد على أفضل ما توفر نتيجة للبحوث العلمية عن التعلم ، وصمم هذا النموذج ليساعد المعلم على التخطيط للمنهج التعليمي، والتعلم على نحو أفضل ليصبح المتعلم قادر على التفكير بنفسه وتشجيعه على الدراسة ذاتياً، وتحليل نتائج ما قد يتوصل إليه المتعلم.

ثانياً-استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

أ- مفهوم استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L:

عرفها القرني (2011) بأنها استراتيجية مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه وتحديد ما الذي يعرفه مسبقاً وما يريد معرفته، وما تعلمه بعد الانتهاء من دراسة الموضوع (القرني، 2011، 386).

بينما عرفها عبد الباري (2010) بأنها استراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة وقراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم، أو عرض تقترح أو جل أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، / وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع، ويقول لنفسه، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه" (عبد الباري، 2010، 311)

ب- مراحل استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

يرى مارزانو أن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً لبناء المعنى في المعرفة التقريرية استراتيجية K.W.L التي تتضمن ثلاث مراحل (Marzano, 1990, 20)

- 1-تحديد التلميذ ما يعرفه عن الموضوع K (What he knows)
- 2-تحديد ما يود معرفته عن الموضوع W (What he wants to know)
- 3-تحديد ما تعلمه عن الموضوع L (What he learned)

أثر استخدام استراتيجية (k.w.l) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم
نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

وتتضمن هذه الاستراتيجية دوراً نشيطاً للمتعلم في بناء المعنى للمعلومات الجديدة. وقد أوضح عطية (2007) مراحل استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L كالآتي :
المرحلة الأولى: تعد الخطوة الأولى من مرحلة ما قبل القراءة، وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعي التلاميذ ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص، لذلك فإن التلميذ في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها والبيانات والمعلومات التي مرت به ولها صلة بالموضوع الجديد، ثم يقوم بتدوين هذه المعلومات في الحقل الأول من الجدول الذي ينبغي أن يوزع من المعلم بين التلاميذ مسبقاً.

المرحلة الثانية: يبحث التلاميذ فيها عما يريدون تعلمه واكتشافه في الموضوع الأمر الذي يقتضي إثارة التلاميذ وتنشيط دوافعهم نحو البحث والتحري في الموضوع الذي يريدون التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة، فيها يحدد التلاميذ أهداف قراءة الموضوع ويصوغونها في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات، ويقومون بتدوينها في الحقل الثاني من الجدول المذكور آنفاً.

المرحلة الثالثة: ينتقل التلاميذ من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة، وفيها يقرأ التلاميذ النص باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبت في الحقل الثاني من الجدول وبعد ذلك يسألون أنفسهم: ماذا تعلمنا؟ فيجيبون عن هذا السؤال ذاتياً بكتابة الإجابات في الحقل الثالث من الجدول المذكور، ومن المحتمل أن يتجاوز ما تعلمه التلاميذ حدود إجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في الحقل الثاني بمعنى أنهم يحصلون على معلومات إضافية (عطية، 2007، 174).

وعلى أساس المراحل الثلاث فإن تطبيق هذه الاستراتيجية يقتضي تصميم جدول يتكون من ثلاثة حقول يخصص الحقل الأول لما يعرفه المتعلم (التلميذ) عن الموضوع، ويخصص الحقل الثاني لما يريد أن يعرفه، ويطلب من المتعلم (التلميذ) أن يقوم بملء هذا الجدول ذاتياً على مراحل كما سيأتي والجدول الآتي يمثل مراحل هذه الاستراتيجية:

- ما أعرفه عن الموضوع (k)
- ما أريد أن أعرفه عن الموضوع (W)
- ما تعلمته بالفعل (L)

ج-خطوات استراتيجية (K.W.L)

- ينفذ الدرس القرائي بموجب هذه الاستراتيجية باتتباع الخطوات الآتية:
- الإعلان عن الموضوع: في هذه الخطوة يعلن المعلم الجدول المشار إليه برسمه على السبورة ويشرح للتلاميذ الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب استراتيجية (K.W.L) وكيفية استخدام الجدول وملء حقوله والوقت الذي يملأ فيه كل حقل من حقول الجدول الثلاثة ونوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.
 - عرض الجدول الذاتي: في هذه الخطوة يعرض المعلم الجدول المشار إليه برسمه على السبورة ويشرح للتلاميذ الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب استراتيجية (K.W.L) وكيفية استخدام الجدول وملء حقوله والوقت الذي يملأ فيه كل حقل من حقول الجدول الأربعة ونوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.

• تحديد أسلوب الدراسة: وما إذا سيتم تناول الدرس من التلاميذ بشكل فردي أم يوزعون على مجموعات، وعندما يختار أسلوب المجموعات ينبغي أن يسمى أفراد كل مجموعة ويصرون بما يجب فعله.

• ملء الحقل أو العمود الأول من الجدول (تحديد ما يعرفه التلميذ): في هذه الخطوة يطلب من التلاميذ ملء العمود الأول من الجدول المشار إليه بالمعلومات التي يعرفونها سابقاً عن الموضوع، وهذا يقتضي أن تكون لدى كل تلميذ أو كل مجموعة نسخة مطبوعة من الجدول يمكن أن توزع بينهم أو يطلب منهم رسمها على غرار الجدول الذي رسمه المعلم على السبورة.

• ملء الحقل الثاني في الجدول (تحديد ما يريد التلميذ معرفته): في هذه الخطوة يقوم التلميذ أو المجموعة بتحديد ما يريدون معرفته أو تعلمه من الموضوع وبذلك يحددون أهداف دراسة الموضوع، وذلك لتوجيه مسار القراءة وتوجيه خطة البحث نحو ماله صلة بتلك الأهداف على أن يكتبوا ذلك في صورة أسئلة يريدون الإجابة عنها بعد دراستهم الموضوع، أو في أثناء دراستهم له.

• دراسة الموضوع بشكل معمق: في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بدراسة الموضوع دراسة معمقة ويتفحصون الموضوع بحثاً عن إجابة لتساؤلاتهم مستفيدين في ذلك من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه، فضلاً عن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها التي تم تحديدها في الخطوة السابقة وتم تدوينها في العمود الثاني من الجدول.

• تدوين ما تم تعلمه: في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بتدوين ما تعلموه وتوصلوا إليه من خلال دراستهم المتعمقة التي مر ذكرها في الخطوة السابقة، على أن يدون ذلك في الحقل أو العمود الثالث من الجدول (ماذا تعلمت؟).

• تقويم ما تم إنجازه: في هذه الخطوة يجري كل تلميذ أو مجموعة تقويماً لما تم تعلمه من دراسة الموضوع وذلك بموازنة محتوى الحقل الثالث ماذا تعلمت (بمحتوى الحقل الثاني) ماذا أريد أن أتعلم بمعنى أنهم يوازنون في هذه الخطوة ما كانوا يرغبون في تعلمه، وما تعلموه فعلاً وذلك لمعرفة مستوى تحقق أهداف الدرس فضلاً عن تعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة التي ربما تكون لدى بعض التلاميذ قبل التعلم الجديد (عطية، 2010، 175).

د- دور المعلم في استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

يرى عطية (2010) أن دور المعلم في استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L يتحدد بالآتي:

• يؤدي دور الموجه والمرشد الذي يستطيع بأسلوبه الخاص وخبرته، أن يوجه عدداً من الأسئلة للتلاميذ بحيث يستثير أفكارهم ومعلوماتهم من خلالها، وتدوين جميع الأفكار مراعيًا العصف الذهني، ومن أهمها موافقة الأفكار التابعة للموضوع وعدم إغفالها، ضمن مخطط تنظيمي فعال.

• يؤدي دور الكاشف عن معارف التلاميذ السابقة كأساس للتعلم الجديد، ويتم ذلك من خلال لأسئلة التي طرحها سلفاً.

أثر استخدام استراتيجية (k.w.l) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم
نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

• يؤدي دور الضابط الذي يسيطر على الظروف الصفية، وإدارة النقاش بين التلاميذ، وعلى المعلم أن يجعل تلامذته وحدة متكاملة في صفهم الدراسي، أو أن يقسمهم على مجموعات صغيرة لكي يخلصوا معرفتهم السابقة عن الموضوع.
• يؤدي دور المحاور ومولد للأسئلة التي تساعد على إثارة تفكير طلبته، ومراجعة معلوماتهم السابقة للاستفادة منها، وتكون نقطة انطلاق للمعرفة الجديدة المقصودة.
• يؤدي دور المقوم لأداء التلاميذ، ومدى تحقيقهم للهدف المنشود من عملية التعلم المقصودة.

• يؤدي دور الموجه لتلامذته في تعلم المزيد، وتوفير الفرص الضرورية لتشجيعهم على التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في الدراسة، ويتم ذلك من خلال توجيههم إلى مطالعة المصادر خارج المنهج الرسمي.
• يقوم بتسجيل جميع ما ذكر من أسئلة عن الموضوع، ويقوم بتوزيع الأسئلة على حقول ويوجه التلاميذ أيضا إلى تسجيلها في المكان الجدول الذاتي (K.W.L) بحسب الترتيب المحدد لها في الجدول الذاتي وبحسب كل خطوة.
• يؤدي دور المصحح لأخطاء التلاميذ التي يبينت وفق خبراتهم ومعرفتهم السابقة (عطية، 2010، 176).

وترى الباحثة أن دور المعلم في هذه الاستراتيجية يتجلى في:
• تحديد معارف التلاميذ السابقة كمنطلق للتعلم الجديد.
• تنظيم معارف التلاميذ باستخدام مخطط الاستراتيجية.
• تصحيح التصورات البديلة لدى التلاميذ من خلال مقارنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً.

• تشجيعهم على طرح أفكار جديدة والتأكيد على مشاركة أكبر عدد ممكن منهم.
• استثارة فضولهم العلمي عن طريق المناقشة وأسلوب العصف الذهني وتحفيزهم.
• تعزيز الأفكار الجيدة، وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة من تعلمهم.
• غرس قيم إيجابية كالتعاون بين أفراد المجموعة، والتنافس بين المجموعات في عرض نتائج تعلمهم.

• دور التلميذ في استراتيجية (K.W.L)

يرى عطية (2009) أن التعلم بهذه الاستراتيجية يقتضي توزيع جدول على التلاميذ يتضمن ثلاثة حقول كل حقل يخصص لمرحلة من المراحل السابقة وهو كالاتي:
ما أعرفه عن الموضوع ما أريد أن أعرفه عن الموضوع ما تعلمته بالفعل

.....
.....

ويطلب من التلاميذ ملء الجدول السابق وذلك كما يأتي:
• يملؤون الحقل الأول بما يعرفونه عن الموضوع.
• يملؤون الحقل الثاني بما يريدون معرفته.
• بعد دراسة الموضوع يملؤون العمود الثالث بما تعلموه مع ذكر الأشياء التي يريدون معرفتها ولكن لا يريدون معرفتها حالياً.

- يقارنون ما تعلموه بما أرادوا تعلمه.
- يقارنون ما تعلموه بما كانوا يعتقدون فإن وجدوا خطأ فيما اعتقدوه سابقاً يدخلون التعديلات اللازمة عليه في الحقل الأول (عطية، 2009، 251).
- من خلال ما سبق يتضح للباحثة أن للتلاميذ دوراً إيجابياً في هذه الاستراتيجية يتمثل في:
 - تحديد معرفتهم السابقة وتسجيلها في الحقل الأول (ماذا أعرف عن الموضوع؟).
 - تحديد الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها وكتابتها في الحقل الثاني (ماذا أريد أن أعرف؟).
 - تدوين ما تم تعلمه بعد قراءة الموضوع، وتسجيله في الحقل الثالث (ماذا تعلمت؟).
 - مقارنة ما تم تعلمه في الحقل الثالث بما كان يريدون تعلمه في الحقل الثاني.
 - مقارنة ما تم تعلمه بما كان يعتقدونه سابقاً حيث يقومون بتصحيح المفاهيم والأفكار الخاطئة.
 - مقارنة ما تم تعلمه بما كان يعتقدونه سابقاً حيث يقومون بتعديل المفاهيم والأفكار الخاطئة.

و- أهمية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

- حدد سالم (2007) أهمية استخدام استراتيجية K.W.L فيما يأتي:
- 1- أشارت الدراسات أن استراتيجية K.W.L تسهم في تعلم المعرفة التقريرية بأنواعها المختلفة مثل التعلم البنائي وتنظيم المعلومات وتخزين المعلومات.
 - 2- تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.
 - 3- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي، والتي يمكن من خلالها تنشيط عمليات المراقبة.
 - 4- تدوير المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين المعلومة القديمة والحديثة، بما يحقق ترابط وتماسك الإطار المعرفي للفرد.
 - 5- تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها، خاصة وأن الإجابة على أسئلة الاستراتيجية تتطلب عرض الأفكار، وإضافة معلومات، وليس مجرد الإجابة على جمل بسيطة.
 - 6 - تساعد على وضع اللبنة الأولى للتخطيط، ولجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.
 - 7 - تسهم في الفهم الانتقائي، لأنه يمثل دعوة للتجول العقلي والتفحص لإيجاد أحداث مرتبطة بالتعلم الجديد.
 - 8 - تسهم في تكوين فرصاً للابتكار والتفكير المتجدد والجانبى، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد (سالم، 2007، 41).
- ويتضح مما سبق للباحثة أهمية استخدام استراتيجية K.W.L في التدريس فيما يأتي:
- تساعد التلاميذ على تذكر واستدعاء وتنشيط معرفتهم السابقة.
 - ربط معلوماتهم السابقة باللاحقة من خلال مخطط الاستراتيجية.
 - تعمل على جذب التلاميذ وتساعدهم على تحديد الغرض من الموضوع.
 - تنظيم عملية التفكير لدى التلاميذ، وذلك من خلال طرح تساؤلات والإجابة عليها.
 - توفر فرصاً للابتكار من خلال استدعاء المعرفة السابقة وصياغتها في صورة جديدة.

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

- تقييم فهمهم للموضوع من خلال مناقشة المعرفة المتعلمة ومقارنتها بالتعلم السابق.
- يمكن استخدامها في معظم التخصصات وكل المستويات الدراسية.
- وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية تتميز بأنها تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وترتكز على اعتماده على نفسه والتعلم الذاتي والتعاوني، وتترك للمتعلم مراقبة خطوات تفكيره للتوصل إلى الهدف المطلوب من عملية التعلم، ولها أهمية بالغة في التركيز على ما يمتلكه من خبرة ومعلومات سابقة عن الموضوع المراد تعلمه بحيث يمكن أن ينطلق من خلالها لتعلم مزيد من المعلومات الجديدة، وأنها تتيح له تقرير وتحديد ما يريد تعلمه وتقييم تعليمه بنفسه وبصورة مستمرة.

الإجراءات المنهجية للبحث

أ- منهج البحث

استخدام البحث المنهج شبه التجريبي وذلك باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي للتحقق من صحة فرضيات البحث ومعرفة أثر استراتيجية K.W.L في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

ب- مجتمع البحث وعينته

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي المسجلين في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بمحافظة حمص في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021 والبالغ عددهم 31391 تلميذاً وتلميذة. أما عينة البحث فتتكون من شعبين من شعب الصف الرابع الأساسي تم اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة رقية في إحدى مدارس المجمعات التربوية في حمص ، وعدد تلاميذ كل منهما (40) تلميذاً وتلميذة، إحداهما شكلت المجموعة التجريبية والتي طبقت عليها الاستراتيجية ، والأخرى المجموعة الضابطة التي درس تلاميذها بالطريقة الاعتيادية.

ج- حدود البحث

- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة حمص.
- الحدود المكانية: طبق البحث في مدرسة رقية للتعليم الأساسي في مدينة حمص.
- الحدود الزمانية: طبق البحث خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2020-2021
- الحدود العلمية: اقتصر البحث على دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة حمص.

د-أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث ، والإجابة عن تساؤلاته، وللتحقق من صحة فرضياته قامت الباحثة بإعداد أداة البحث المتمثلة في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية: الهدف من المقياس:

يهدف مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية إلى قياس الدافعية نحو تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، بعد تطبيق استراتيجية (K.W.L) المستندة إلى نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

ب- إجراءات إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الدافعية نحو تعلم الدراسات الاجتماعية وفقاً للخطوات الآتية:
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت مقاييس الدافعية نحو التعلم كدراسة هاشم (2016) وعثمان وشاهين (2014) والعازمي (2013) وكوكلي وزملائه (Cokley, et al,2000)

- تم حصر المكونات الأساسية للدافعية والعناصر المشتركة في الدراسات السابقة. وتم اختيار المناسب منها للمرحلة العمرية للتلاميذ.

-تم بناء المقياس بصورته الأولية وتكون من أربع وثلاثين عبارة.

-تم إخضاع المقياس للتحقق من الصدق الظاهري ، ومن ثم إجراء الاختبارات الإحصائية بهدف التحقق من ملاءمته لعينة الدراسة.

ج-تحديد تدرج المقياس :

تم تحديد التدرج وفق تدرج ليكرت الثلاثي (نعم_ إلى حد ما- لا)

د-إعداد تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات المقياس بحيث تكون سهلة ومفهومة ، وتؤكد ضرورة اختيار البديل المناسب، حتى يتمكن التلميذ من الإجابة عنها بسهولة ووضوح. إذ قامت الباحثة بتقديم فقرات المقياس للمعلمة كونها أكثر الأشخاص ملاحظة لسلوك التلميذ في المدرسة ، كما أوضحت للمعلمات أن المقياس لن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ه-تصحيح المقياس:

تم اعتماد الأوزان الآتية لتصحيح المقياس: تعطى الدرجات (2 و 1 و 0) وبذلك تكون أعلى درجة 60 وأدنى درجة صفر .

و-التحقق من صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1-الصدق الظاهري للمقياس:

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بالطرق الآتية: صدق المحتوى للمقياس ، وذلك من خلال إجراء تحكيم لفقرات المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج و القياس والتقويم وعلم النفس ، بهدف تعرف آرائهم حول وضوح المقياس وملاءمته في صورته المقترحة و ومدى وضوح تعليماته. وبعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، تم حذف (4) عبارات من عبارات المقياس كونها لا تناسب الفئة العمرية المستهدفة، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (30) عبارة. وقد حصل المقياس على نسبة (90 %) من اتفاق المحكمين . واتضح من آرائهم أن عبارات المقياس مناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ، وأن تعليماته واضحة وسهلة عند التطبيق والتصحيح.

2-صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(12) تلميذ) من تلاميذ الصف الرابع الأساسي . وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة أو بند من بنود المقياس والنتيجة الكلية للمقياس، باستخدام (Spss)، درجة التلميذ على كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل،

أثر استخدام استراتيجية (k .w. L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم
نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، ويوضح الجدول (1) معاملات الاتساق الداخلي معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

جدول (1) معاملات الاتساق الداخلي للبند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

البند	معامل ارتباط البند	البند	معامل ارتباط البند
1	*0.619	16	*0.624
2	*0.653	17	*0.619
3	*0.633	18	*0.624
4	*0.624	19	*0.682
5	*0.619	20	*0.624
6	*0.624	21	*0.619
7	*0.682	22	*0.624
8	*0.624	23	*0.682
9	*0.619	24	*0.624
10	*0.673	25	*0.619
11	*0.614	26	*0.624
12	*0.673	27	*0.682
13	*0.619	28	*0.624
14	*0.673	29	*0.701
15	*0.614	30	*0.656

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن فقرات المقياس تتميز بالاتساق الداخلي ، وتؤكد للباحث إمكانية تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

3- الصدق التمييزي:

يقوم هذا النوع من الصدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط الفئتين، فإذا ظهرت هذه الدلالات يعد الاختبار صادقاً.

ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات التلاميذ (العينة التجريبية) على كل بعد من أبعاد المقياس، ثم تم أخذ مجموعة التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الثالث الأعلى) و مجموعة التلاميذ الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الثالث الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين التلاميذ ذوي الدرجات العليا والتلاميذ ذوي الدرجات الدنيا في للمقياس. والجدول (2) يبين نتائج اختبار "ت" (T test).

الجدول (2) دلالة الفروق بين الثالث الأعلى و الثالث الأدنى بالنسبة إلى المقياس ككل

باستخدام اختبار ت (T test) (ن = 10)

القرار	الدلالة الإحصائية sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	الثالث الأعلى		الثالث الأدنى	
				ع	م	ع	م
دال	0.001	6	5.571	0.00	60.00	7.00	40.50

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ، و بنوده، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنسبة لمجالاته الفرعية.

ز- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية. التي تعتمد على تقسيم بنود المقياس إلى جزأين متساويين: القسم الأول يتضمن الفقرات الفردية ، أما القسم الثاني فيتضمن الفقرات الزوجية . ويوضح الجدول (3) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (3) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

قيمة معامل الثبات	
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.754	0.745

من خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، إذ بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.754) وبلغت بطريقة التجزئة النصفية (0.745) وهذا يعني أن المقياس صالح للاستخدام.

فرضية التكافؤ:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية ، وتم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (4) يوضح لك:

جدول (4) نتائج اختبار (T-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية

القرار	قيمة Sig	درجة الحرية	قيمة (ت)	تجريبية - قبلي N=40		ضابطة - قبلي N=40	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
Sig أكبر من 0.05 و بالتالي لا يوجد فروق	0.866	78	0.169	5.33	27.05	6.50	26.82

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (K.W.L) المستندة على

نموذج مارزانو والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

التحقق من فرضيات البحث وتفسير النتائج:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وتم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج على النحو الآتي جدول(5):

جدول (5) نتائج اختبار (T-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات

تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية التعلم

القرار	قيمة Sig	درجة الحرية	قيمة (ت)	تجريبية بعدي N=40		تجريبية - قبلي N=40	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
Sig أصغر من 0.05 و بالتالي يوجد فروق لصالح تجريبية بعدي	0.000	78	19.77	4.67	49.25	5.33	27.05

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في مقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية الكلي. والفرق لصالح التطبيق البعدي المباشر، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية في التطبيق القبلي(27.05) بينما بلغ في التطبيق البعدي المباشر (49.25) وهذا يدل على زيادة الدافعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية (K.W.L) التي تستند على نموذج مارزانو.

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

ولمعرفة حجم الأثر قامت الباحثة بحساب الأثر للمجموعة (التجريبية في الاختبار البعدي) فكانت النتيجة كالآتي:

$$\text{مربع ايتا} = 0.833$$

الأثر = 2.238 و هو أثر كبير

- الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لمقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وتم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (6) الآتي:

جدول (6) نتائج اختبار (T-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية التعلم

القرار	قيمة Sig	درجة الحرية	قيمة (ت)	ضابطة- بعدي		ضابطة- قبلي	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
					N=40		N=40
				5.43	27.90	6.50	26.82
Sig أكبر من 0.05 و بالتالي لا يوجد فروق	0.425	78	0.80				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في مقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية الكلي ولكل مؤشر من مؤشرات " . إذ بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي لتلاميذ المجموعة الضابطة (26.82) بينما بلغ في التطبيق البعدي المباشر لمقياس الدافعية (27.90)

- الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي .

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس

الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية ، وتم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي جدول(7):

جدول (7) نتائج اختبار (T-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لمقياس دافعية التعلم

القرار	قيمة Sig	درجة الحرية	قيمة (ت)	تجريبية بعدي N=40		ضابطة- بعدي N=40	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
Sig أصغر من 0.05 و بالتالي يوجد فروق لصالح تجريبية بعدي	0.000	78	18.83	4.67	49.25	5.43	27.90

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (K.W.L) المستندة على نموذج مارزانو والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ، والفرق لصالح المجموعة التجريبية . وبهذا فإن دافعية تلاميذ المجموعة التجريبية أعلى من دافعية تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

وهذا يعني أن الأنشطة وأوراق العمل التي تم إعدادها للتدريس وفق استراتيجية (K.W.L) المستندة على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم تعمل على إثارة الدافعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، فالتدريس وفق هذا النموذج ، يتطلب من المعلم تنظيم محتوى المادة التعليمية ، تنظيماً جيداً وفق خطة معينة تستند على هذا النموذج ، كما يتطلب من التلاميذ المشاركة الفاعلة في الأنشطة، والتعاون والتفاعل مع المعلم والمشاركة للحصول على حلول لهذه الأنشطة ، وأوراق العمل والأعمال التي كلفوا فيها ، وبتنفيذها في ظل مناخ تعليمي يسوده المرح والتعاون ، فهذه السلوكيات تسهم بشكل أو بآخر في استيعاب المفاهيم وإثارة الدافعية وبصورة إيجابية نحو تعلم الدراسات الاجتماعية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من حسين (2015) و عقيل (2012) و الوسيمي (2013) الذين أكدوا فاعلية نموذج مارزانو في تنمية الدافعية لدى التلاميذ نحو العديد من المواد.

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

- الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل في مقياس دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لمقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية ، وتم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج على النحو الآتي جدول(8):

القرار	قيمة Sig	درجة الحرية	قيمة (ت)	تجريبية - بعدي مؤجل N=40		تجريبية - بعدي N=40	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
Sig أكبر من 0.05 و بالتالي لا يوجد فروق	0.983	78	0.021	5.83	49.22	4.67	49.25

يتبين من نتائج الجدول (8) السابق أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى (0.05) في مقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية ، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل في مقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

إن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لمقياس الدافعية نحو مادة الدراسات الاجتماعية في المجموعة التجريبية هو مؤشر إيجابي لفاعلية نموذج مارزانو باستخدام استراتيجية (K.W.L) في الاحتفاظ بالدافعية نحو تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

مقترحات البحث:

- استخدام مثل هذه الاستراتيجيات وتطبيقها على مواد أخرى كالرياضيات والعلوم.
- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة باستراتيجية (K.W.L) على مهارات مختلفة كالمهارة التحدث والقراءة والكتابة.
- إجراء أبحاث أخرى لمعرفة فاعلية استخدام نموذج مارزانو في زيادة دافعية التعلم نحو مواد دراسية أخرى، وفي مراحل تعليمية مختلفة.

- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام نموذج مارزانو في التدريس، و توفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ نموذج مارزانو في المدارس.
- تصميم دليل لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يحتوي أمثلة تطبيقية ونماذج معدة لوحدات دراسية مصاغة وفق نموذج مارزانو.

المراجع العربية والأجنبية:

المراجع العربية:

- الأشرم، شادي منير. (2019). فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في الدراسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- أبو بكر، عبد اللطيف (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاهاتهم نحوها. **مجلة القراءة والمعرفة**. (٢4) ، 47-19
- أبو دقة، منيرة . (2018). أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الياز، خالد. (2001). فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين. بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية. التربية العلمية للمواطنة**. الإسكندرية.
- التميمي، ليث حمودي إبراهيم. (2016). أثر استخدام المدخل المنظومي في التحصيل والدافع المعرفي عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية. **مجلة كلية التربية للبنات**. 27 (2) ، 711-696
- الجفري، عبد القادر. (2010). نموذج مارزانو لأبعاد التعلم. نشرة تربوية. مكتب التربية والتعليم، مكة المكرمة. ص، 2
- حسين، أم هاشم حسين أمين. (2015). فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة المنيا، مصر.
- زيتون، حسن حسين. (2003). **استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. ط1، القاهرة: دار عالم الكتب.
- سالم، أماني. (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف). **مجلة العلوم التربوية**، 15(2) ، 2-112
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العازمي، مريم. (2013). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للراشدين، **مجلة عالم التربية**، مصر، 14(43) ، 351- 333.
- عبد الباري، ماهر. (2010). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عثمان، كمال وشاهين، إيمان. (2014). مقياس دافعية الإنجاز، **مجلة القراءة والمعرفة**. 49، 74-151.

- عرنكي، وقطامي.(٢٠٠٧). نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين. عمان، الاردن: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- العريان، محمد.(2011).برنامج مقترح قائم على أبعاد التعلم لمارزانو لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عطية، بسام زهدي. (2007). المهارات العقلية المتضمنة في اسئلة فقرات العلوم العامة للمرحلة الأساسية بفلسطين في ضوء نموذج مارزانو. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عطية، محسن. (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عفيفي، حنان أبو العباس. (2011): فعالية برنامج في ضوء نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ،جامعة عين شمس.
- عقيل، ابراهيم (2012): أثر أبعاد التعلم عند مارزانو على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي ودافعتهم نحو تعلم الرياضيات. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 14(2) 121-150.
- العمرجي، جمال الدين إبراهيم محمود.(2017).فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي على تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعلم باستخدام التقنيات لدى الطلاب. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 6(4) ، 135-155.
- قادرية، ازدهار محمد و سليمان ،جمال.(2017). فاعلية أنموذج أبعاد التعلم (مارزانو) في التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي . مجلة جامعة البعث ، 39(78) ، 81-136
- القاضي، لمى فيصل. (2017). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية،جامعة دمشق.
- القرني، زبيدة محمد (2011). اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العملية (قضايا بحثية ورؤى مستقبلية). القاهرة: المكتبة العصرية.
- قويدر، دوباخ وحسين، غريب . (2015). دراسة سيكولوجية الدافعية للإنجاز لدى طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية وعلاقتها بمفهوم الذات. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، العدد (9) ، 20
- مارزانو، ر.ج وآخرون. (1998). أبعاد التعلّم دليل المعلم. (ترجمة جابر عبد الحميد جابر، وصفاء الأعرس، نادية شريف). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مشعل، عبد السلام. (2014). أثر استخدام نموذج مارزانو أبعاد التعلم في التحصيل ودافع الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في العلوم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

- منصور، غسان. (2004). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- هاشم، سجلاء. (2016)، قياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة، مجلة الأستاذ، ملحق العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع.
- الوسيبي، عماد الدين. (2013). فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الإبتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية، 16 (1).

المراجع الأجنبية:

- Alfinio, F. (1999) Learning Dimensions Model and Achievement in Elementary School Teaching Children Mathematics.
- Baron, R. (1998). Psychology (4th ed.). Boston, Allyn and Bacon.
- Gottfried, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology,82(3), 525
- Govern, J. (2004): Motivation Theory, Research and Applications, Thomson, Wedsworth, Australia
- Hant, E. & Bell, S. (2002) The effects on Achievement and Attitude of Standard Text Book and Text Book Consistent with Learning Modle, D.A.I, 74(10), 3690.
- Marzano, R. 1992 A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, vol (38.)

أثر استخدام استراتيجية (k.w.L) المبنية على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية دافعية التعلم
نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي
