مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 15

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

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

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث , وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر, وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

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

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

مثال على ذلك:

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي.	رغداء نصور سماح غصون	58-11
درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس	د. نجوى خضر د. ألفت وطفي ديالا بلال	88- 59
مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين	د. رنا مفيد عباس	120-89

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي.
(دراسة تجريبية لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية)

*رغداء نصور **سماح غصون

ملخص

تهدف الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واختبار مهارات التفكير في الرياضيات، وتم التأكد من صدقها وثباتها من خلال المحكمين، ثم تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة ، وقسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (30) طالبً وطالبةً، والثانية ضابطة مكونة من (30) طالبً وطالبةً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية، وقد تم التأكد من تكافئهما من خلال تطبيق الاختبار القبلي، درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي البعدي واستخراج النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، ظهرت النتائج الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

_ وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلي، التفكير الرياضي

*مدرسة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

** طالبة دراسات عليا (دكتوراه)، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

The Effectiveness of using the reciprocal teaching stratagy in developing some mathematical thinking skills. (A semi-experimental study amang a sample of eighth grade students in Lattakia).

Dr. Raghda Nassour * Samah Ghosoun **

Summary

The study aims to reveal the effectiveness of using the reciprocal teaching stratagy in developing some mathematical thinking skills amang a sample of eighth grade students in Lattakia.

the researcher used the experimental method and the tested thinking skills in mathematics, and its validity and stability were confirmed by the arbitrators.

then the study sample was chosen intentionally from the study population. It was divided into two groups. The first experimental group consisted of (30) male and female students , and the second control group consisting of (30) male and female students from the Eighth grade students in the city of Lattakia, and their equivalence was confirmed through the application of the pre- test. The experimental group studied the reciprocal teaching stratagy, and the control group according to the usual method. Significance (0.05) and after applying the post- mathematical thinking skills test and extracting the results analyzing them statistically, the following results appeared at a significance level of(0.05).

_ There are statistically significant differences between the means scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the mathematical thinking skills test in in favour of the experiment group.

Key Words: reciprocal teaching , mathematical thinking.

* Pr. At the Faculty of Education ,Department of Curriculum and Teaching Methods, , Tishreen University, Lattakia, Syria.

** Graduate Student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.

E-Mail: ibsomar1232@gmail.com // Tel: 00963991525854

مقدمة:

يتميز العصر الذي نعيشه بالتطورات السريعة المتلاحقة في جميع المجالات، وهذا التطور يحتاج إلى إنسان قادر على تكييف ظروفه وحاجاته مع هذه التطورات التي تحدث حتى يكون قادراً على مسايرة هذه التطورات، حيث شهدت العملية التعليمية منذ فجر التاريخ اهتماماً بالغاً من قبل العلماء والمفكرين والسياسيين على مر العصور وتعاقب الحضارات، بهدف تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية، ويعتبر التقدم العلمي وتطبيقاته المستجدة دليلاً على تقدم الشعوب وازدهارها في كل زمان ومكان، وكان التعلم القوة المحركة التي تدفع باتجاه مواكبة العلوم وإنتاجها، والسبيل إلى معايشة مسيرة التقدم، حيث يشهد العالم بأسره تطوراً ملحوظاً في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية والمعلومات، حيث أصبحنا اليوم نعيش في سباق تقني ومعلوماتي مع الزمن، مما يستدعي أن نحرص على مواكبة هذه المنظومة المعلوماتية التقنية المتكاملة، ونواكب كل ما يستجد في ميادينها وربطها بالمناهج وطرق التدريس الحديثة لتأهيل الطالب، وتنمية مهاراته، وصقل تجاربه العلمية، والقدرة على تحديد احتياجاته وإمكاناته وفق هذا التطور، ولعل من أهم العلوم التي لاقت عناية كبيرة هي الرياضيات، حيث ارتبطت الرياضيات ارتباطاً وثيقاً بالثورات العلمية في المعلومات والاتصالات، وقد زاد الاهتمام بها وبتدريسها في الولايات المتحدة وغيرها من الدول الصناعية، وأشار كارل جاوس إلى الدور الذي تقوم به الرياضيات في كل المجالات في مقولته الشهيرة " الرياضيات هي الملكة المتوجة وخادمة العلوم الأخرى"(Gersten,2010,45)، وللرياضيات دور في الصحوة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم الآن، حيث امتدت الاستخدامات المختلفة لها حتى شملت كثيراً من المجالات التطبيقية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بحيث أصبحت الرياضيات أداة ضرورية للتعامل بين الأفراد في الحياة اليومية، كما أنها تساعد في التعرف على مشكلات الأفراد ومشكلات مجتمعهم وتسهم في وضع حلول لهذه المشكلات (Hartig,2002,376) ، وبالتالي أصبح الهدف الرئيسي من تعلم الرياضيات هو مساعدة المتعلم على فهم الحياة التي نعيش فيها ونتفاعل معها يومياً، وبالتالي لا بد من استخدام استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية ليصبح تعلم الرياضيات ذو معنى، وتعد الطالب إعداداً قوياً وذكياً في الرياضيات وليستشعر الطالب قيمتها ويحولها من مادة مجردة إلى

مادة سهلة ممتعة مرتبطة بحياته اليومية بشكل كبير وتزيد قدرته على تطبيقها في مجال الحياة اليومية، لذا كان لا بد من تدريس الطالب الرياضيات بطريقة جديدة بعيدة عن الحفظ والتلقين وتسمح للطالب الإبحار في فضاء المعرفة الرياضية(Hajah, 2011,34).

ولعل استراتيجية التدريس التبادلي إحدى استراتيجيات التدريس المعاصرة، التي تشجع الطلبة على أن يصبحوا في موضع المعلم، وذلك ضمن تشكيل المجموعات الصغيرة، حيث تتاح لهم لاستلام دفة القيادة في إدارة التفاعلات الصفية عن طريق أربع مهارات هي، التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ (أورليخ،104,2015).

عند الاطلاع على الدراسات التي تمت حول استراتيجية التدريس التبادلي، نجد أن هذه الاستراتيجية أثبت فاعليتها في التدريس، من خلال تنمية وإكساب الطلبة بعض الجوانب التربوية المرغوبة للطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة (الحارثي،2011)، ودراسة (الخوالده، 2014)، ودراسة (أبراهيم،2007) ودراسة (الزغلول، 2007)،والاتجاه العالمي الحديث يؤكد أهمية الاهتمام بطرق التدريس الحديثة التي منها استراتيجية التدريس التبادلي التي تهدف إلى تنمية التفكير الرياضي، ويتوقع لها المختصون مستقبلاً باهراً، نظراً للنجاحات التي حققتها البرامج القائمة عليها في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية، وغيرها من الدول التي تنادي بالتعلم التبادلي والتي أيدتها البحوث والدراسات التي أجراها العديد من الباحثين مثل دراسة الكبيسي (2014)، والمنتشري (2014) وجاءت لتؤكد على ضرورة تعلم المفاهيم الرياضية من خلال تنمية التفكير في الرياضيات والتي أكد عليها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية، ضمن إصداره مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM,2000,99). ويرى لامب (lim,2007,54) أنّ استخدام استراتيجية التدريس التبادلي يساهم في بناء فهم أفضل للرياضيات، كما يؤثر على تفكير الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم المادة، وعلاوة على ذلك فإن التفاعل الذي يحدث داخل الصف الدراسي نتيجة استخدام التدريس التبادلي بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم مستخدمين لغة وأدوات الرياضيات يؤدي إلى تطوير قدراتهم على الحديث والحوار الرياضي، وهذا ما قاد الباحثة إلى دراستها وهي " فاعلية

استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"

مشكلة الدراسة: يعيش العالم اليوم مرحلة جديدة، من أبرز سماتها ثورة عالم التكنولوجيا والتقنيات، وانفجار معرفي هائل تتدفق فيه المعلومات كفيضان يجرف كل إمكانيته للتصدي لهذه المعلومات واحتوائها، ويسعى كل مجتمع إلى التطور إلى أقصى درجة ممكنة، وفي أكبر عدد من المجالات، ومن هذه المجالات مجال التربية، وعلى وجه التحديد مناهج الرياضيات، حيث عمدت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية إلى تطوير مناهج الرياضيات بشكل دوري ومستمر، واعتمدت في تطويرها على العديد من التجارب العربية والعالمية، وسعت إلى وضع نظام يضمن الشمولية في المحتوى الرياضي والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات. (المركز الوطني لتطوير المناهج،15,2017) إلا أنه بالرغم من المحاولات التي تبذل لتطوير مناهج الرياضيات، فإن مجال التفكير من المجالات المهمة التي تشغل الباحثين والمربيين في هذا العالم المملوء بالتحديات والمواقف المشكلة التي تتطلب من الفرد إبداعاً دائماً لمواجهتها، وتعد الرياضيات بطبيعتها التي ترتبط بالمنطق والاستنتاج من المجالات الخصبة لتنمية مهارات التفكير، والتعليم السائد يؤثر سلباً على تنمية التفكير، وهو ما يفرض علينا ضرورة تبني طرائق ونظريات تساعد على تنمية هذه المهارات، وهذا ما أكدته توصيات العديد من المؤتمرات منها المؤتمر السنوي الثالث والعشرين لعلم النفس في مصر (2007) والذي أوصى بضرورة تنمية التفكير في الرياضيات، وتوفير بيئة مناسبة للإبداع، وتدريب المعلمين في المدارس على برامج تنمية التفكير كل في مادة تخصصه من خلال برامج تعليمية مقننه ومعتمدة، وتعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة في مجال التفكير في الرياضيات، وهي استراتيجية غنية بالمبادئ والمفاهيم التي أشارت الكثير من الدراسات إلى فاعليتها مثل دراسة (أورليخ,2015) التي أظهرت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي، و دراسة(Manjunath,2012) التي بينت فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير العلمي، وقد لاحظت الباحثة من خلال لقاءاتها مع بعض المعلمين والموجهين المختصين في مادة الرياضيات، أن المعلمين يميلون إلى إعطاء الطلبة طريقة واحدة لحل المسائل، دون إعطائهم قدراً من الحرية في التعبير عن أفكارهم في مواجهة المشكلات الرياضية، إضافة إلى عدم تدريبهم على إنتاج أكبر عدد

ممكن من الأفكار لحلها. ولتأكد من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في مدرسة الشهيد (أنوار قاسم) في مدينة اللاذقية، للتأكد من امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض مهارات التفكير في الرياضيات، إذ قامت بعرض عدد من الأسئلة التي تقيس بعض مهارات التفكير في الرياضيات على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي مكونة من (27) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج ضعفاً في مهارات التفكير في الرياضيات حيث بلغ متوسط درجات الطلبة (13) من أصل (23%) أي دون المتوسط مما يشكل مؤشراً على ضعف هذه المهارات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وهذا يبين عدم التوافق بينن مخرجات النظام التربوي، وما تطمح له وزارة التربية، وهو مخرجات تعليمية ذات مواصفات نوعية من حيث مهارات التفكير، ونوعية المعرفة، التي أصبحت ضرورةً ملحة لأي طالب، حتى يصبح بمقدوره أن يدخل دائرة التنافس الوطنية والإقليمية والعالمية. (حاكمة، 6,2018)، ولحل هذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

مدى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

أهمية الدراسة : تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1. تسليط الضوء على مهارات التفكير في الرياضيات التي يجب تنميتها لدى الطلبة والتي تساعدهم على التكيف مع المواقف الحياتية، وإدراك الترابطات بين الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى وإبراز دور الرياضيات في حياة الطلبة.
2. توفر الدراسة معلومات عن استراتيجية التدريس التبادلي مما يفيد القائمين على برامج تدريس الرياضيات في المدارس بضرورة الاهتمام بالطرق والاستراتيجيات الحديثة بالتدريس.
3. قد تفيد الدراسة مشرفي الرياضيات من أجل تطوير وتحسين أداء معلمي الرياضيات، وذلك بتدريبهم على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى الطلبة.
4. تقدم الدراسة معلومات علمية جديدة وإطاراً نظرياً يساعد طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في التعرف على استراتيجية التدريس التبادلي، وكيفية استخدامه في تدريس الرياضيات، كما وتفتح المجال أمام دراسات أخرى.

أهداف الدراسة: تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد قائمة مهارات التفكير في الرياضيات اللازم تنميتها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
2. التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

_فرضيات الدراسة:

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي ككل وعلى كل محور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين).
- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كل وعلى كل محور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين).

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** يتمثل في طريقة التدريس (التدريس التبادلي، الطريقة العادية).
- **المتغير التابع:** اختبار التفكير الرياضي.

حدود الدراسة:

– حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الشهيد (أبراهيم محفوض) في مدينة اللاذقية.

– حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في شهر تشرين الأول من العام الدراسي (2021).

– حدود بشرية: عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية مؤلفة من مجموعتين: تجريبية وضابطة.

– حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على الوحدة الثانية بعنوان (مثلثات ومنتصفات أضلاع ومستقيمات متوازية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) باختبار قبلي بعدي، حيث يعرف وركمايستر (werkmeister) البحث التجريبي بأنه " تغير متعمد ومقبول للشروط المحددة لحادثة ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة وتفسيرها (إبراهيم، 138,2000).

التعريف بمصطلحات الدراسة:

استراتيجية التدريس التبادلي: هي نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للمهارات المتضمنة (التنبؤ_ التساؤل_ التوضيح_ التلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته. (lim,2007,87)

وتعرف استراتيجية التدريس التبادلي إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات والإجراءات التي تسير وفق خطوات منظمة ومحددة لتنمية التفكير الرياضي من خلال توظيف مهارات استراتيجية التدريس التبادلي (التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص) في تدريس مادة الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي.

التفكير الرياضي: هو التفكير المصاحب للفرد في مواجهة المشكلات والمسائل الرياضية أثناء محاولة حلها والذي تحدده عدة اختبارات تتعلق بالعملية العقلية التي تتكون فيها عملية الحل.(Dewell, 2008,88) .

التفكير الرياضي إجرائياً: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التواصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي المعد من قبل الباحثة.

الدراسات السابقة:

_المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجية التدريس التبادلي:

1_ دراسة الخوالده (2015) بعنوان:" **فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية"** في الأردن، هدفت الدّراسة التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية" في الأردن وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من (40) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات

التعلم في الصفوف الثالث والرابع والخامس، حيث قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام ثلاثة نصوص قرائية من محتوى المناهج الدراسية في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي للتأكد من امتلاك التلميذات لمهارات القراءة الصحيحة، واختبار مهارات لتنمية مهارات الفهم القرائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التعليمي، وهذا يدل على أن الاستفادة من البرنامج كانت بنفس الدرجة أو المستوى.2_ دراسة العلان (2012) بعنوان: "**أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي** " في الجمهورية العربية السورية، بمحافظة ريف دمشق، هدفت الدّراسة معرفة أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في منطقة الغوطة الشرقية التابعة لمحافظة ريف دمشق والمكونة من (504) تلميذاً اختير منهم بالطريقة العشوائية (132) تلميذاً ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.01) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

3_ دراسة ليكر (Licker,2010) بعنوان:" **أثر التدريس التبادلي على الاستيعاب لدى طلبة الصف الخامس في مدرسة واحدة في وسط الولايات المتحدة**" هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس التبادلي على الاستيعاب لدى طلبة الصف الخامس في مدرسة واحدة في وسط الولايات المتحدة، وتم اختيار أفراد المجموعة التجريبية والضابطة عشوائياً، ثم قام باستخدام الأساليب التالية في تدريس المجموعة الضابطة: نص القراءة في مجموعة صغيرة، تخطيط درس كمجموعة ثم قام المعلم بنمذجة الإجراءات وذلك باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والقراءة الصامتة التي تتبعها الإجابة عن أسئلة الفهم، واعتمدت تقييمات (wwc) على نتائج المقارنات بين الطلاب العشرين الذين درسوا بالتدريس التبادلي والطلاب التسعة عشر الذين كانوا كمجموعة ضابطة، وأكدت النتائج على وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريس التبادلي لصالح المجموعة التجريبية.

_ المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير في الرياضيات:

1_ دراسة نجم (2016) بعنوان: "**أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الرياضي في التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات**". هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الرياضي في التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبةً، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي في الرياضيات، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للبرنامج مستوى الدلالة التدريبي المقترح لتنمية التفكير الرياضي في تحسين التحصيل المباشر والمؤجل في الرياضيات وذلك لدى كل من الطلبة الذكور والإناث، وتفوقه في ذلك على الطريقة التقليدية في التدريس.

2_ دراسة الخطيب وعبانبه (2011) بعنوان: "**أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي**". هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي. وتكونت عينة الدراسة من (104) طالب من الصف السابع، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل في الرياضيات، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الرياضي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

3_ دراسة عيد (2010) بعنوان: " **أثر برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات**". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة مقارنة بالطريقة العادية، تكونت عينة الدراسة من (77) طالباً، واستخدام الباحث اختبار السيطرة الدماغية، واختبار التفكير في الرياضيات، وقد خلصت الدراسة إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير في الرياضيات تعزى للبرنامج المقترح.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة، اتفقت معظم الدراسات على استخدام التدريس التبادلي كمتغير مستقل، واستخدام المنهج التجريبي وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في هذا الجانب، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات

السابقة من حيث متوسط حجم العينة، وقد إفادة الباحثة من الدراسات السابقة بأعداد أدوات الدراسة وتفسير النتائج، والتعرف على العديد من الكتب والمجلات العلمية التي تخدم وتثري الدراسة الحالية، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لموضوع فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي، وإعداد وبناء اختبار مهارات التفكير الرياضي.

الإطار النظري:

_ مفهوم استراتيجية التدريس التبادلي: تعد هذه الاستراتيجية بديلاً للتدريس المباشر الذي يقوم على إعطاء الملومات للمتعلمين مباشرة من المعلم، إلا أن التدريس التبادلي يقسم فيه المتعلمون إلى مجموعات، حيث يقوم المعلم بتزويد مجموعات المتعلمين بالتشجيع والمساندة المنظمة، وتعرف بأنها: إحدى استراتيجيات التدريس المعاصرة، التي تشجع الطلبة على أن يصبحوا في موقع المعلم، وذلك ضمن تشكيل المجموعات الصغيرة، بحيث تتاح الفرصة لهم لاستلام دفة القيادة في إدارة التفاعلات الصفية عن طريق أربع مهارات هي: التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، التنبؤ.(الخوالده، 2015، 70).

_ أهمية استراتيجية التدريس التبادلي: تأتي أهمية استراتيجية التدريس التبادلي من خلال ما يلي:

- ✓ تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم.
- ✓ تزيد من التحصيل الدراسي.
- ✓ تضيف شيئاً من المرح على الطلبة.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على استنباط المعلومات المهمة في الموضوع.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسية من الموضوع المراد دراسته.
- ✓ تنمي لدى الطلبة القدرة على صياغة الأسئلة.
- ✓ توجد بيئة صفية مفعمة بجو الحب والأخوة، وتكسر كل الحواجز بين الطلبة

- ✓ تنمي لديهم روح العمل في فريق.
- ✓ تفيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.(Coy, 2001,876)

وترى الباحثة أن استراتيجية التدريس التبادلي تساهم في خلق بيئة صفية نشطة، وتزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، بحيث يقوم الطالب ببذل جهد لفهم الموضوع، وتساعد الطالب على معرفة كيف استحضار ما لديه من معلومات وربطها بالمعلومات الجديدة لفهم الموضوع، وتنمي المهارات الاجتماعية والتعاونية لدى الطالب والشعور بالانتماء للمجموعة، والقدرة على الحوار والنقاش، مما يجعل الطالب الخجول يشارك مع الطلاب من خلال دوره في استراتيجية التدريس التبادلي.

_مهارات استراتيجية التدريس التبادلي: تتكون استراتيجية التدريس التبادلي من أربعة مهارات كما ذكرها(Piaxco,2015,564) وهي كما يلي:

- ❖ **التنبؤ:** وتهتم هذه المهارة باقتراح الطلبة للتوقعات أو الافتراضات حول المقروء قبل القراءة الفعلية له، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر من فهمه من ناحية، ويعمل من ناحية ثانية على تهيئة ذهن الطلبة لعملية نقد المقروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون على شكل معاني الكلمات أو الحقائق أو المفاهيم، مما يحتاجه القارئ لتقييم المادة المقروءة، وإصدار الحكم المناسب بشأنها.
- ❖ **التساؤل:** وهي مهارة من استراتيجية التدريس التبادلي لما وراء المعرفة، والتي تتم في أرض الواقع، عندما يطرح الطالب أسئلة تشعبية تثير التفكير حول المشكلة المعروضة للنقاش، مما يؤدي إلى تحديد درجة أهمية المعلومات المتضمنة في حل المشكلة المقصودة، بحيث تكون محور تساؤلات عديدة تلقي الضوء على أبعاد تلك المشكلة، مما يساهم في طرح الحلول الملائمة لها، وفي الوقت ذاته، فإن تطبيق هذه الاستراتيجية يؤدي إلى اكتساب الطالب لمهارات صياغة الأسئلة المتنوعة، ولاسيما ذات المستويات العليا التي تثير التفكير.
- ❖ **التلخيص:** توفر هذه المهارة الفرص العديدة للطلبة بمختلف مستوياتهم، وذلك لتحديد الأفكار الرئيسية في الحل أو الحلول المقترحة للمشكلة المطروحة للنقاش، بالإضافة

إلى إحداث تكامل بين المعلومات المهمة في الحل، وذلك من خلال تنظيم العلاقات فيما بينها والعمل على إدراك ذلك كله,(Afaneh, 2012,454) .

- **التوضيح:** يتم في هذه المهارة عرض الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء، سواء كلمات أو مفاهيم أو تعبيرات أو أفكار، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة أو خارجها للتغلب على هذه الصعوبات. (أورليخ، 145,2015)

_الإجراءات التفصيلية لتطبيق استراتيجية التدريس التبادلي:

- ✓ في البداية يشرح المعلم للطلبة التدريس التبادلي ومهاراته وكيفية استخدامها.
- ✓ يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تتكون من (4_6) طلاب.
- ✓ تعيين منسق لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة.
- ✓ توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة بحيث يكون لكل فرد في المجموعة دور واحد من (المتنبئ_ الموضح_ المتسائل_ الملخص) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره في المجموعة.
- ✓ توزيع كتاب النشاط على الطلبة مقسم على حسب الحصص والدروس والمهام لكل طالب في المجموعة من متنبئ وموضح ومتسائل وملخص، بحيث يسهل قيام كل طالب بمهمته في مجموعته، وقيام المعلم بمراقبة المجموعات والتدخل عند الحاجة.
- ✓ بدء الحوار التبادلي داخل كل مجموعة بحيث يدير القائد/المعلم الحوار.
- ✓ تدريب الطلبة من قبل المعلم على ممارسة الأنشطة، وكيفية تنفيذها من خلال تطبيق عملي يقوم به المعلم ثم التدريب على ممارستها من قبل الطلبة. (إبراهيم،2000)

_ دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي: يمكن إيجاز دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي، وفق نشاط كل مجموعة فيما يلي:

المجموعة الأولى المعلم والطالب:

- تقديم نموذج عملي للطلبة من خلال تقديم النموذج.
- شرح مهارات استراتيجية التدريس التبادلي.
- ممارسة الطلبة لاستراتيجية التدريس التبادلي مع إعطاء التغذية الراجعة المناسبة من جانب المعلم.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من (4_6) طلاب، ويراعي في كل مجموعة تباين مستويات الطلبة.
- إعطاء الطلبة التغذية الراجعة وقت الحاجة.(العلان،2012)

المجموعة الثانية الطلاب:

- ملاحظة مستوى تقديم الطلبة.
- تقديم التغذية الراجعة للطلبة وفقاً لمستوى الأداء.
- التوجيه للطلبة القائدين في المجموعات، بالإضافة أو الحذف أثناء عرضهم لملخص قراءاتهم على باقي أعضاء المجموعة. (الحارثي،2011)

وترى الباحثة أن دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي هو تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، وشرح مهارات الاستراتيجية قبل البدء في الدرس، ومتابعة الطلبة في كل مجموعة، وشرح ما يصعب عليهم إن احتاج الأمر.

_ دور الطالب في استراتيجية التدريس التبادلي: دور الطالب في استراتيجية التدريس التبادلي كما يلي:

- المساهمة في تصميم المواقف والأنشطة التعلمية التعليمية مع المعلم.
- ربط المعرفة السابقة لديهم بالمعرفة الجديدة.
- تلخيص ما قاموا بقراءته من النص، وتحديد الفقرات المهمة.
- مناقشة المعلم فيما لا يعرفونه.
- القدرة على استنتاج وتطبيق معلومات جديدة عن الموضوع.
- القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد. (الخوالده،56,2015)

وترى الباحثة أن دور الطالب هو تنظيم مجموعته، وترتيب المهام بين طلبة المجموعة المتنبئ والموضح والمتسائل والملخص، أن يقوم الطالب المتنبئ بكتابة سؤال التنبؤ، وتسجيل التنبؤات من أفراد المجموعة، وأن يقوم الطالب الموضح بتسجيل ما يراد توضيحه ثم القيام بالتوضيح من قبله أو أحد أفراد المجموعة، و يقوم الطالب المتسائل بكتابة جميع التساؤلات الممكنة والإجابة عليها من قبله أو أحد أفراد المجموعة، ويقوم الطالب الملخص بتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بمساعدة أفراد المجموعة وصياغتها بأسلوبهم الخاص.

المحور الثاني: التفكير في الرياضيات

ـ مفهوم التفكير الرياضي: يوجد خلاف في مفهوم التفكير الرياضي حسب نواحي اهتمام الباحثين ونظرتهم لمكوناته وأساليبه ووظيفته، فعرفه جروان بأنه مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي يقوم بها الطالب عندما يواجه موقفاً أو مشكلة أو مسألة تتحدى قدرته، ولا توجد إجابة جاهزة لها، مما يدفع الطالب إلى مراجعتها، مما يساعد على ترتيب خبراته الرياضية السابقة للقيام بعملية البحث عن الحل النهائي. (جروان،64,1999)

_ويعرف التفكير الرياضي هو القدرة على حل المشكلات الخاصة بمادة الرياضيات، فهو عملية إبداعية تشمل على تخيل الاستراتيجيات والعمليات التي تثير عقل الفرد مثل: التمثيل، الترميز، الشرح، الوصف، المناقشة، الافتراض، التعميم، التصنيف، التفسير، البرهان قبل الاكتشاف.(حبيب,26,2011)

وتعرف الباحثة التفكير الرياضي: قدرة طالب الصف الثامن الأساسي على النظر للبيانات من أكثر من زاوية لتوليد أكبر عدد من الأفكار الجديدة المميزة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي.

ـ مهارات التفكير الرياضي: من خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة في مجال التفكير الرياضي نجد أنها اتفقت على المهارات التالية:

ـ الاستقراء (Inductive) :هو من أهم أنواع التفكير الخاصة بمادة الرياضيات واكتشافها، لأن الرياضيات تعتمد أساساً على تحليل الحالات المختلفة لإدراك خصائصها والوصول منها إلى الخصائص المشتركة العامة لاستخلاص قاعدة معينة أو حالة عامة محددة، وينقسم الاستقراء من حيث الوصول إلى النتيجة إلى نوعين:

- ✓ استقراء تام: ويكون بسرد كل أفراد المجموعة فرداً فرداً ثم الوصول إلى القاعدة أو التعميم.
- ✓ استقراء ناقص: وهو الوصول إلى القاعدة العامة بفحص عدد من الحالات الفردية وليس كل الحالات. ويمكن تحديد مهارات الاستقراء في :
  - استخراج الأحكام أو القواعد المتعلقة لمجموعة من الأشياء.
  - فهم وتحليل كل حالة فردية.
  - تحديد العلاقة بين مقدمات ونواتج كل حالة على حده.
  - استنتاج الخاصية المشتركة بين الحالات.
  - اكتشاف العلاقات التي توجد بين المتغيرات والأفكار.
  - تطبيق العلاقات التي تم التوصل إليها على متغيرات جديدة.
  - صياغة القاعدة أو القانون.
  - التحقق من صحة القانون. (دي بونو،76,2000)

_الاستنتاج (Deductive): هو التفكير الذي يعتمد على انتقال الفرد من العموميات أو الكليات أو المفاهيم أو النظريات إلى الخصوصيات أو الجزيئات أو الملاحظات والتجارب، ويمكن تحديد مهارات الاستنتاج في:

- فهم القاعدة العامة أو القانون.
- فهم الحالة الخاصة أو المثال.
- إدراك العلاقة بين القاعدة العامة والحالة الخاصة.
- تطبيق القاعدة العامة على الحالة الخاصة.

_التعبير بالرموز: وهي استخدام الرموز في التعبير عن المعطيات اللفظية أو الأفكار الرياضية والعكس، ويمكن تحديد مهارات التعبير بالرموز في:

- فهم العبارات اللفظية المعطاة أو التعميم أو المسألة.
- تحديد العلاقات المتضمنة في العبارة أو التعميم أو المسألة.
- تحديد المصطلحات في هذه العبارة.
- تحديد الرموز الرياضية للألفاظ والمصطلحات والعلاقات.
- الترجمة اللفظية للعبارة المعطاة أو التعميم أو المسألة.

- القدرة على الترجمة من صيغ رمزية إلى صيغ لفظية.(ذياب،78,2014)

_ التفكير البصري المكاني: ويقصد بها المعالجة العقلية لثني السطوح أو إعادة ترتيب أجزاء شيء ما ويقاس هذا العامل بأن يعرض على المفحوص شيء مسطح على اليمين ثم يطلب من اختيار أي من البدائل على اليسار وتشير إلى تخيل الشيء بعد ثني جوانبه وأسطحه، وتقسم المهارة المكانية إلى نوعين:

- ✓ مهارة مكانية ثنائية (S2): تدل على التصور البصري لحركة الأشكال كمثل دورة الأشكال المسطحة.
- ✓ مهارة مكانية ثلاثية (S3): تدل على التصور البصري لحركة الأشكال في دورتها خارج سطح الورقة أي في البعد الثالث للمكان (الفراغ).

_التخمين (الحدس): تتمثل في قدرة الطلبة على فرض الفروض المعقولة للوصول لحل المشكلات، والتحقق من هذه الفروض، وهو الحرز الواعي للاستنتاجات من المعطيات ويشار له بالتفكير الحدسي(الصباغ، 45,2013).

_ عمليات التفكير الرياضي: تم الإجماع على أن التفكير كعملية عقلية معقدة تتألف من مجموعة من العمليات العقلية التي يتم نشاط التفكير فيها، ولعل أبرز هذه العمليات هي الآتي:

☒ **التصنيف:** وهو تلك العملية التي يتم فيها تجميع ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة على أساس ما يميزها من خصائص مشتركة ضمن فئات معينة من هذه الأشياء والأحداث.

☒ **التنظيم:** وهو العملية التي يتم فيها ترتيب وتنسيق الفئات أو الأشياء أو الظاهر في نظام معين وفقاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.

☒ **التجريد:** وهو العملية التي يتم فيها تجريد الأشياء عن ذواتها، فلكي تتحقق عملية التفكير، فمن الضروري التفكير فيها بطريقة مجردة عن الأشياء ذاتها، ويعني هنا استبعاد كل العلاقات والأشياء التي لا تشترك في شيء عام مع الموضوع الحالي، والتفكير على أساس ما يميز الموضوع من خصائص أو معالم جوهرية.

☒ **التعميم:** وهو العملية العقلية التي تقوم على التوصل إلى الخاصية العامة أو المبدأ العام للظاهرة وتطبيقه على الحالات أو المواقف الأخرى التي تشترك في هذه الخاصية

العامة أو المبدأ العام، وهذا يؤدي إلى تكوين المفاهيم إلى تكوين المفاهيم التي تعبر عن التصورات الذهنية للظواهر في المواقف المختلفة. (دي بونو،34,2000)

☒ **الارتباط بالمحسوسات:** يتطلب التجريد غالباً عملية عقلية عكسية وهي الانتقال مرة أخرى من التجريد إلى التعميم إلى الواقع الحسي، مثل ضرب أمثلة من الواقع الحي المحيط من أجل تقريب المفاهيم المجردة إلى الذهن.

☒ **التحليل:** وهو العملية العقلية التي يتم بها فك ظاهرة كلية إلى عناصرها المكونة لها او إلى مكوناتها الجزئية.

☒ **التركيب:** وهو عكس التحليل، ويقصد بها العملية العقلية التي يتم بها عادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحددت في عملية التحليل، وتمكننا عملية التركيب من الحصول على مفهوم كلي عن الظاهرة من حيث إنها تتألف من أجزاء مترابطة.

☒ **الاستدلال:** يقوم الاستدلال العقلي على استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى ويؤدي الاستدلال الصحيح إلى تحقيق الثقة في ضرورة وحتمية النتائج التي يتم التوصل إليها.(Carol,2008,45).

_ أهمية تعليم التفكير الرياضي: للتفكير أهمية كبيرة في الحياة بشكل عام وبكل نواحيها المتعددة من مدارس ومؤسسات مختلفة وللاستعانة به في حل المشكلات لذا برزت أهمية تعليم التفكير ومنها التفكير الرياضي بما يلي:

- يتيح للطلبة رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع وتطوير نظرة أكثر إبداعاً في حل المشكلة بشكل أوضح وأوسع.
- إتاحة الفرصة للطلبة لكي يفكروا تفكيراً إيجابياً وهو التفكير الذي يوصل إلى أفكار جديدة.
- تحويل الطلبة إلى مفكرين منطقيين.
- إعداد الطلبة للتنافس على الفرص التعليمية والوظائف والامتيازات.
- الإسهام في تحسين الحالة النفسية للطلبة.
- اكتساب المعرفة الجديدة واستبدال المعرفة القديمة لها.
- مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء معالجة المشكلات الحقيقية في عالم الواقع.

- تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسئولية نحو المجتمع. (دي بونو، 65,200)

الإطار العملي:

مجتمع الدراسة والعينة: ويشمل كافة طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الرسمية في مدينة اللاذقية، البالغ عددهم (9663) موزعين على (52) مدرسة، وفق إحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في مديرية التربية والتعليم في مدينة اللاذقية للعام الدراسي (2020_2021).

تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، وذلك بعد الحصول على أسماء مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة اللاذقية من دائرة التعليم الأساسي ودائرة مديرية التربية، تم اختيار مدرسة الشهيد (أبراهيم محفوض)، بطريقة قصدية، لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة، وإمكانية وجود غرفة مناسبة في المدرسة، بالإضافة لتوفر الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل اللازمة لتنفيذ أنشطة التدريس التبادلي، وبعد مراجعة المدرسة تم التأكد من توافر الشعب الدراسية الكافية والمطلوبة، تم اختيار شعبة تجريبية وأخرى ضابطة بشكل عشوائي من تلك المدرسة. موزعين إلى مجموعتين:

- ❖ المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية وتتكون من (30) طالباً وطالبةً، درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.
- ❖ المجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة وتتكون من (30) طالباً وطالبةً، درست بالطريقة المتبعة من قبل مدرسة المقرر.

وبذلك تكون المجموعتان التجريبية والضابطة قد حققتا الحد الأدنى المقبول الذي حدده أبو علام (191,2004) في الدراسات التجريبية حيث يوضح أن "الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة 15 فرداً.

علماً أنه تم منذ البداية استبعاد طالب من شعبة المجموعة التجريبية لأنه تم نقلها إلى شعبة أخرى أثناء تطبيق الدراسة، وطالب من شعبة المجموعة الضابطة لحصوله على درجة عالية في الاختبار القبلي لخضوعه لدروس خصوصية في مقرر الرياضيات.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
الشعبة	عدد الطلبة	الشعبة	عدد الطلبة	60
(أ)	30	(ب)	30	

أدوات الدراسة: أعتمد لتحقيق أهداف الدراسة : اختبار مهارات التفكير في الرياضيات.

_ قائمة مهارات التفكير الرياضي : بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة مثل: دراسة (ذياب,2014)، ودراسة (حسين,2015)، ودراسة (جمل,2018)، تم إعداد قائمة بمهارات التفكير الرياضي لتنميتها من خلال دروس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وللاعتماد عليها في بناء اختبار مهارات التفكير الرياضي، تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والتقويم والقياس الملحق رقم (1)، لإبداء آرائهم في مدى كفاية المهارات الواردة في القائمة، ثم تم وضع القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات الموضحة فيما يلي:

_ تم تعديل تسمية المهارات الرئيسية.

_ مهارة الاستنتاج: تم حذف كل المهارات الفرعية بشكل كامل بحيث تتضمن مهارات التفسير والتحليل والتقويم.

_ تم تعديل مهارة التعبير بالرموز بحيث يعيد التعبير عن المعلومات المعطاة بعدة طرق.

ويوضح الجدول التالي مواصفات مهارات التفكير الرياضي من خلال دروس الوحدة المختارة:

جدول رقم (2) جدول مواصفات مهارات التفكير الرياضي

مهارة التفكير في الرياضيات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية%	الوزن النسبي
الاستنتاج	4	23.52	24.26
الاستقراء	4	23.52	24.26
التعبير بالرموز	2	11.76	12.13
التفكير البصري	7	41.17	39.33
التخمين	4	23.52	18.2
المجموع	21	99,97	99.98

ثانياً: اختبار مهارات التفكير الرياضي: استخدم في هذه الدراسة اختبار مهارات التفكير الرياضي، والهدف الأساسي تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والاختبار مصمم وفق صورتين الصورة اللفظية والصورة الشكلية، تقيس كل منهما مهارات التفكير الرياضي: (الاستنتاج، الاستقراء، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين)، وقامت بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية وكلية العلوم، ملحق رقم(1).

_الهدف من اختبار التفكير الرياضي: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وذلك من خلال:

- توليد العديد من الأفكار.
- تميز الأفكار بالتنوع.
- تقديم حلول تتسم بالندرة.

التأكد من صدق اختبار التفكير الرياضي: تأكدت الباحثة من صلاحية اختبار التفكير الرياضي وفق طريقتين:

<u>الطريقة الأولى:</u> طريقة الصدق الظاهري: من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاص في كلية التربية في جامعة تشرين، ومدرسي الرياضيات من مدارس مختلفة في مدينة اللاذقية، للتحقق من صدق محتواه، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في:

(وضوح صياغة فقرات المقياس ودقتها، ارتباط بدائل الإجابة بمتن السؤال، وتناسقها، التأكد من مناسبة فقرات المقياس لمستوى عينة الدراسة التجريبية، وضوح تعليمات المقياس، كفاية الفقرات).

اتفق (88%) من المحكِّمين على صلاحية اختبار التفكير الرياضي للتطبيق، وعلى أنَّه صادق في محتواه بعدَ إجراءات التعديلات التي اقترحها المحكِّمون، وتمثلت بالآتي: (تبسيط تعليمات المقياس، تعديل صياغة بعض المفردات وحذف بعض المفردات لتشابهها مع مفردات أخرى).

الطريقة الثّانية: تطبيقه على عينة استطلاعيّة مؤلّفة من (20) طالباً وطالبةً في مدرسة الشهيد (عماد الدين ديب) بتاريخ (2021\9\22)، وذلك من خارج العينة الأساسية، وذلك بهدف الاطلاع على ملاحظات واستفسارات الطلبة ومدى فهمهم لبنوده، ولعل الفقرات الآتية توضح ذلك:

- **الصّدق التّمييزي:** تم حساب الصّدق المقارنة بين أعلى (40%) درجة من درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة، وأدنى (40%) من درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة، وعلى هذا الأساس رتّبت الباحثة درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة تصاعديّاً، ثم قارنت بين أعلى ثمانية درجات، وأدنى ثمانية درجات، ثم استخدمت في حساب النتائج اختبار (t)، وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): الفرق بين أعلى (40%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وأدنى (40%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	قيمة الاحتمال	القرار
المجموعة الدنيا	8	2.4	2.14	-24.33	0.000	دال
المجموعة العليا	8	5.1	1.1			

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيمة الاحتمال بلغ (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدّلالة المفترض (0.05)، مما يؤكد وجود فرق دالّ إحصائياً بين المجموعة الدّنيا والمجموعة العليا لدرجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة، الأمر الذّي يؤكّد صدق المقياس وقدرته على التمييز بين الطلبة الذين يمتلكون درجات عالية من السّمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السّمة المقاسة.

- **حساب معامل التّمييز:** قامت الباحثة بحساب معاملات تمييز أسئلة اختبار التفكير الرياضي، وفق الخطوات الآتية: ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة على اختبار التفكير الرياضي (ن =20) تصاعدياً، ثمّ تقسيم هذه الدرجات إلى فئتين، فئة عليا وتضم أعلى ثمانية درجات، وفئة دنيا تضم أدنى ثمانية درجات. وقد بلغ متوسط معاملات التّمييز (0.59)، كما أشارت النّتائج إلى أنّ معاملات

تمييز أسئلة اختبار التفكير الابتكاري، تتراوح من (0.25) إلى (0.75) وهي معاملات مقبولة.

جدول رقم (4) معاملات التميز لبنود اختبار التفكير الرياضي

الرقم	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		معامل التمييز
	العليا (8)	الدنيا (8)	
1	8	2	0.75
2	7	5	0.25
3	5	3	0.375
4	8	6	0.25
5	7	3	0.5
6	5	3	0.375
7	8	3	0.625
8	6	3	0.375
9	6	4	0.25
10	8	5	0.375
11	7	3	0.5
12	7	2	0.625
متوسط معامل التمييز			0.44

- **حساب معامل السهولة والصّعوبة:** قامت الباحثة بحساب معاملات سهولة أسئلة اختبار التفكير الرياضي ، وصعوبتها، وقد بلغ متوسط معامل السهولة (0.53)، على النحو الوارد في الجدول رقم (5). وتظهر أن قيمة معامل السهولة قد تراوحت ما بين (0.23) و(0.76) وهي قيمة مقبولة ، أما قيم معاملات الصعوبة: تراوحت بين (0.3) و(0.77)، وقد بلغ متوسط معامل الصعوبة (0,47) وهذه القيمة مقبولة أيضاً.

جدول رقم (5) معاملات الصعوبة والسهولة لبنود اختبار التفكير الرياضي

رقم البند	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	17	13	0.57	0.43
2	18	12	0.6	0.4
3	14	16	0.47	0.53
4	13	17	0.43	0.57
5	16	14	0.53	0.47
6	19	11	0.63	0.37
7	16	14	0.53	0.47

8	17	13	0.57	0.43
9	17	13	0.57	0.43
10	19	11	0.63	0.37
11	18	12	0.6	0.4
12	20	10	0.67	0.33
متوسط معامل السهولة ومعامل الصعوبة			0.57	0.43

- **التّحقق من ثبات اختبار التفكير الرياضي:** استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من ثبات اختبار التفكير الرياضي:

✓ **طريقة إعادة الاختبار:** طبّقت الباحثة الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعيّة يوم الخميس بتاريخ(2021\9\22)، ثمّ طبقّت الاختبار نفسه على المجموعة نفسها بعد (15) يوماً، أي يوم الأحد بتاريخ (2021\10\7)ثمّ استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، وحسبت الارتباط بين درجات الأفراد في المرتين، فبلغ (0.819) وهو دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (0.00)، هذا ويشير معامل الارتباط العاليّ وذو الدّلالة إحصائيّة إلى ثبات الدّرجات على الاختبار.

✓ **طريقة ألفا كرونباخ:** بلغ معامل الثّبات ألفا كرونباخ (0.902)، وهو معامل ثبات عالٍ أيضاً.

الجدول رقم (6) قيم معاملات إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاختبار التفكير الرياضي.

البعد	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الاستقراء	0,824**	_	_
الاستنتاج	0,866**	_	_
التعبير بالرموز	0,896**	_	_
التفكير البصري	822**	_	_
التخمين "الحدس"	831**	_	_
الاختبار كلل	0,819**	0,945	0,902

- **تصحيح مقياس التفكير الابتكاري:** تم تصحيح المقياس حسب عدد المتغيرات المدروسة، والمتغيرات هي (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير البصري، التخمين)، بحيث يكون لكل متغير درجة، كما يكون للاختبار درجة كلية، وذلك كما يلي:

✓ **الاستقراء:** هي إمكانية الطالب من إنتاج عدد كبير من الاستجابات، وقياسها هو المجموع الكلي للاستجابات المناسبة، وذلك بعد حذف الاستجابات المكررة، وإعطاء درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة، مع الأخذ بعين الاعتبار الاستجابات المركبة التي تحتوي أكثر من فكرة، حيث يتم إعطاء درجة لكل فكرة.

✓ **الاستنتاج:** هي إمكانية الطالب من استنتاج استجابات متنوعة، وقياسها هو عدد الفئات المختلفة في الاستجابات، حيث تعطى درجة واحدة لكل فئة من فئات الاستجابات.

✓ **التعبير بالرموز:** هي قدرة الطالب على استخدام الرموز في التعبير عن المعطيات اللفظية أو الأفكار الرياضية والعكس، فالاستجابة المكررة أكثر من (5%) تعطى درجة الصفر، بينما الاستجابات التي تكررت بنسبة من (2%) وحتى (5%) تعطى درجة الصفر، بينما الاستجابات المكررة أقل من (2%) تعطى درجتان.

✓ **التعبير البصري:** هي قدرة الطالب على إعادة ترتيب أجزاء شيء، ويقاس بأن يعرض على المفحوص شيء مسطح على اليمين ثم يطلب منه اختيار أي من البدائل على اليسار وتشير إلى تخيل الشيْ بعد ثني جوانبه وأسطحه.

✓ التخمين "الحدس" تتمثل في قدرة الطالب على فرض الفروض المعقولة للوصول لحل المشكلات والتحقق من هذه الفروض.(Torrance,1974)

_الصورة النهائية لاختبار التفكير الرياضي:

وضع اختبار التفكير الرياضي في صورته النهائية المُعدّة للتطبيق النهائي بعد تحكيمه والتحقق من صدقه ومن ثباته ومن صلاحيته للتطبيق.

إجراءات الدراسة: تتضمن ما يلي:

- **المرحلة الأولى: مرحلة الأعداد:** تتكون مرحلة الأعداد من تحقيق ما يلي:

(خصائص الطلبة عينة الدراسة، الوحدة المراد تدريسها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي وما أهدافها ومبررات اختيارها، كيفية عرض المحتوى العلمي، التواصل مع الطلبة، تقويم الطلبة).

- **المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ:** قامت الباحثة بتزويد معلمة الصف الثامن الأساسي في المدرسة بدليل المعلم للوحدة المراد تدريسها باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي الذي تم إعداده من قبلها ملحق رقم (2)، كما قامت بتدريب معلمة الشعبة التجريبية على طريقة التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي من خلال عدة لقاءات، وإعطاء دروس نموذجية أمامها لعينة طلبة مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة، إضافة لحضور حصص لها لغير عينة الدراسة، للتأكد من قدرتها على القيام بالتجربة، وكذلك حضرت الباحثة حصصاً لها خلال تطبيق التجربة على عينة الدراسة، للتأكد من مدى تطبيقها للخطة الموضوعة.
- **المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم:** وهي المرحلة التي يتم فيها قياس مدى فاعلية وكفاءة استراتيجية التدريس التبادلي، وهو تقويم مستمر ويتم من خلال خطوتين:

***التقويم البنائي:** وهو تقويم مستمر قبل البدء باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي فعلياً في الحصة وكذلك خلال الأنشطة الصفية، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية قبل وضعها بصيغتها النهائية.

***التقويم النهائي:** يلي تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي، ويقيس هذا النوع من التقويم الفاعلية الكلية لاستراتيجية التدريس التبادلي، ويستفاد من التقويم النهائي في اتخاذ قرار حول الاستمرار باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي أو التوقف عنها.

تطبيق أدوات الدراسة: تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي قبلياً على طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية، وذلك على المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد في تاريخ (2021\10\15)، تم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التدريس التبادلي، وذلك يوم الخميس في تاريخ (2021\10\19) حتى يوم الخميس في تاريخ

(2021\11\15) بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً، في حين درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية ثم تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي المعدل بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد في تاريخ (2021\11\18).

ولغرض إجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تم اختبار صحة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيق القب القبلي لاختبار التفكير الرياضي عند مستوى دلالة 0.05

جدول (7) دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الرياضي.

	الحجم	المتوسط	قيمة الدالة (F) التجانس	الدالة الاحتمالية	الدلالة
المجموعة الضابطة	30	39.55	0.169	0.693	غير دالة
المجموعة التجريبية	30	40.89			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدالة الاحتمالية (0.693) أكبر من (0.05) وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية أي أن المجموعتين متكافئتان.

_التحقق من فرضيات الدراسة:

1_ نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<05.0) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي ككل وعلى كل محور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التعبير البصري، التخمين).

ولاختبار صحة الفرضية الأولى تم حساب رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي كلل ولمحاوره وعلى كل محور من محاوره، حيث طبقت معادلة "ويلكسون" لمجموعتين مترابطين، ثم تم حساب حجم الأثر لتحديد تأثير البرنامج للمهارات كلل ولكل محور على حده باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة للكشف عن درجة التأثير كما في الجدول التالي.

جـدول رقـم (8) دلالــة الفـروق بـين المتوسـطات الحسـابية للمجموعـة التجريبيـة فـي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الرياضي.

المحور	المتوسط		قيمة T (مجموع الرتب ذات الإشارات الموجبة	قيمة Z	القيمة الاحتمالي (Sig)	القرار	R2	حجم التأثير
	الإشارات الموجبة (+)	الإشارات السالبة (_)						
الاستقراء	7.33	2.23	73.53	2.714	0.007	دال	0.89	كبير
الاستنتاج	7.94	1.50	76.50	2.955	0.004		0.97	كبير
التعبير بالرموز	7.00	1.52	64.22	2.670	0.009		0.64	كبير
التعبير البصري	7.22	2,19	70.55	2.727	0.007		0.90	كبير
التخمين	7.87	1.49	76.45	2.965	0.005		0.95	كبير
المقياس كلل	7.33	2.52	74.01	2.670	0.009		0.88	كبير

يبين الجدول رقم (8) ما يلي:

بالنسبة لمحور الاستقراء: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستقراء لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.33)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.23)، وتبين أن قيمة (Z) في محور الاستقراء هي (2.714) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستقراء لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور الاستنتاج: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.94)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.52)، وتبين أن قيمة (Z) في محور الاستنتاج هي (2.670) ، وبما أن القيمة الاحتمالية

(sig) تساوي (0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور التعبير بالرموز: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.00)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.23)، وتبين أن قيمة (Z) في محور التعبير بالرموز هي (2.670) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور التعبير البصري: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.22)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.19)، وتبين أن قيمة (Z) في محور التعبير بالرموز هي (2.727) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة لمحور التخمين "الحدس": يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.87)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق

القبلي (1.49)، وتبين أن قيمة (Z) في محور التخمين هي (2.965) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة للاختبار ككل: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (7.33)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (2.52)، وتبين أن قيمة (Z) هي (2.670) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الطلاقة لصالح التطبيق البعدي. ونجد أن قيمة (R2) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع في محور الاستقراء بلغت وفي محور الاستنتاج بلغت (0.97)، وفي محور التعبير بالرموز بلغت (0.64)، وفي محور التعبير البصري بلغت (0.90)، وفي محور التخمين بلغت (0.95)على الاختبار ككل بلغت (0.88)، وهي قيم مرتفعة جداً مما يدل على أن استراتيجية التدريس التبادلي ذو تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

وتفسر لباحثة هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ساعد الطلبة في إيجاد متعة في التعلم تختلف عن الطريقة المعتادة، مما استثار لديهم دافعية التعلم، وإعطائهم الثقة بالنفس والتعبير عن آرائهم، والقدرة على استرجاع المعلومات لأن طبيعة مادة الرياضيات تراكمية، و شجع الطلبة على تنظيم أدائهم ومعارفهم، وأصبح التعلم مثمراً وإيجابياً من قبل الطلبة، كما أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ساعد على المناقشة والحوار وحب التعاون بين أفراد الفريق، حيث حرصت كل مجموعة على تفوق مجموعتها على المجموعات الأخرى، مما ساعد في عملية التعلم وبالتالي أدى إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي، حيث تعتبر استراتيجية التدريس التبادلي من البيئات التعليمية المجهزة بإمكانات تساهم في تأدية وظائف

تدريس الرياضيات وتجسد الطريقة العملية لمفاهيم الأنشطة الرياضية وطرق حل المشكلات الرياضية وكيفية التحقق منها الأمر أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، كما يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى مراعاة الفروق الفردية، وتبادل الخبرات والمعلومات بين الطلبة، لأن الطلبة يتعلموا أكثر عندما يتعلموا من أقرانهم الأكثر معرفة ومهارة منهم، مما يتيح فرصة فهم أفضل وفقاً لقدراتهم العقلية والمعرفية، كما أن استراتيجية التدريس التبادلي ساعد الطلبة على ربط الأفكار الرياضية بالمواد الدراسية الأخرى، وعلى استكشاف تطبيقات الرياضيات وكيفية تطبيق المفاهيم والعلاقات لحل المشكلات اليومية والحياتية وفهم المعنى الرياضي.

2_ نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<05.0) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل وعلى كل محمور من محاوره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التعبير البصري، التخمين).

لاختبار صحة الفرضية الثانية تم حساب رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي كلل ولمحاوره، حيث طبقت معادلة "مان وتني" لمجموعتين مستقلتين، ثم تم حساب حجم الأثر لتحديد تأثير استراتيجية التدريس التبادلي لمهارات التفكير الرياضي كلل ولكل محور على حده باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة للكشف عن درجة التأثير كما في الجدول التالي.

جدول رقم (9) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي.

المحور	المتوسط		قيمة Z	القيمة الاحتمالي (Sig)	القرار	R2	حجم التأثير
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة					
الاستقراء	15.79	9.22	2.274	0.023	دال	0.60	كبير
الاستنتاج	16.80	8.08	3.076	0.002		0.80	كبير
التعبير بالرموز	16.22	8.80	2.575	0.010		0.68	كبير
التعبير البصري	15.80	9.32	2.280	0.003		0.65	كبير
التخمين	16.70	8.09	2.582	0.001		0.80	كبير
المقياس كلل	16.30	8.76	2.60	0.009		0.69	كبير

يبين الجدول رقم (9) ما يلي:

بالنسبة لمحور الاستقراء: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الابتكاري في محور الاستقراء لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (15.79)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (9.22)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.274) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.023) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستقراء لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور الاستنتاج: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.80)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.08)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (3.076) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور المرونة لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور التعبير بالرموز: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.22)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.80)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.575) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.010) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير بالرموز لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور التعبير البصري: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (15.80)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (9.32)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.280) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.003) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التعبير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمحور التخمين "الحدس": يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.70)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.09)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.582) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي في محور التخمين لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة لمقياس كلل: يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (16.30)، في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (8.76)، وتبين أن قيمة (Z) على الاختبار ككل هي (2.60) ، وبما أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.009) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الرياضي كلل لصالح المجموعة التجريبية، ونجد أن قيمة (R2) حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع في محور الاستقراء بلغت (0.60) وفي محور

الاستنتاج بلغت (0.80)، وفي محور التعبير بالرموز بلغت (0.68)، وفي محور التعبير البصري بلغت (0.65)، وفي محور التخمين بلغت (0.80)، وعلى المقياس ككل بلغت (0.69)، وهي قيم مرتفعة جداً مما يدل على أن استراتيجية التدريس التبادلي ذو تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

وتفسر لباحثة هذه النتيجة بأن التفاعل الذي أوجده استخدام استراتيجية التدريس التبادلي بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلمة ساعد على إيجاد بيئة تعليمية مناسبة للفهم الصحيح وتنمية مهارات التفكير الرياضي، واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي زاد من قدرة الطلبة في التعبير عن الأفكار الرياضية بصورة صحيحة، وبالتالي القدرة على التحليل والتقويم للحلول مما يساعد على بناء المفهوم بشكل صحيح، إضافة إلى العمل ضمن مجموعات باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ساعد على زيادة الحوار المشترك بين الطلبة مما ساعد على بناء مجموعات تعاونية داعمة لفهم الطلبة من خلال بحث الطالبة عن المعلومة بنفسه وبالتالي بقاء المعلومة في ذاكرته لفترة أطول، كما قد يرجع ذلك إلى أن حب الطلبة لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي انعكس بشكل إيجابي في فهم المادة الدراسية واستيعابها، وذلك خلال تعلم الطلبة الخطوات عند تنفيذ الأنشطة، الأمر الذي أكسباهم خبرات رياضية، ويؤهلهم لاستخدام طرقاً للاكتشاف والاستقصاء، وأنشطة حل المشكلات، الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات التفكير الرياضي في مادة الرياضيات وإتاحة الفرصة لطلبة للتعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي مناسبة لطلبة الصف الثامن الأساسي وخصائصهم ومستوى التفكير لديهم، حيث أدى التعريف بالمبادئ الابتكارية لاستراتيجية التدريس التبادلي وإعطاء أمثلة عليها من الحياة الواقعية من قبل المعلم، ومن ثم إعطاء أمثلة واقعية من قبل الطلبة ومناقشتها، ثم توظيف المبدأ في منهاج الرياضيات من خلال مشكلة رياضية ليس لها حل جاهز أو تطبيق مباشر على القوانين والتعميمات الرياضية بل تحتاج في حلها إلى ابتكار حل قد يكون بإنشاء هندسي أو بدمج تعميمين للحصول على تعميم جديد، كل هذا قد يكون له دور في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى المجموعة التجريبية.

مقترحات البحث:

من خلال نتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التدريس التبادلي في التدريس وأثره على تواصل الطلبة في الرياضيات.
- العمل على ربط المفاهيم الرياضية بالرياضيات من جهة ومن جهة أخرى بالمواقف الحياتية وذلك حتى يزيد تثبيت المعلومات في ذاكراته وتصبح المفاهيم قابلة للتفسير وليس فقط قابلة للحفظ.
- ضرورة توظيف استراتيجية التدريس التبادلي من قبل المعلمين في تعليم الرياضيات لتحقيق الأهداف المرجوة ومنها تنمية التفكير في الرياضيات.
- إجراء مزيد من الأبحاث لدراسة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في متغيرات أخرى مثل: التواصل الرياضي، اتخاذ القرارات، التفكير الابتكاري...

المراجع باللغة العربية:

1_ إبراهيم، مجدي عزيز (2000). ***استراتيجيات في تعليم الرياضيات***. ط1،المنصورة، دار النهضة المصرية.

2_ إبراهيم، مجدي(2007).***تدريس الرياضيات في التعليم ما قبل الجامعي***. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

3_ أحمد، نعيمة حسن(2010).***فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأردنية***. المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد التاسع.

4_أورليخ، دونالد وآخرون (2015) .***التدريس التبادلي***. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة محمد الخامس، الرباط.

5_ جروان، فتحي(1999).***تعليم التفكير تعليم الإبداع***. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

6_ جمل، محمد(2008). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي***". الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

7_ الحارثي، مسفر عائض(2011). ***فاعلية*** **استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة**. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 145(2).

8_حاكمه، نورا سهيل (2018). **فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التواصل الرياضي والحس العددي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي**. رسالة دكتوراه، جامعة البعث، كلية التربية، سوريا.

9_ حبيب، مجدي(2011).***التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات***. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

10_ حسين، حسن غريب (2015). ***أساليب*** **التفكير الرياضي**. جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

11_ الخطيب، محمد العبابنه، عبد الله (2011). ***أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن***. دراسات العلوم التربوية، م38، ع1.

12_ الخوالده، ناجح علي (2015). ***فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القارئي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن***. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م1، ع4.

13_ دي بونو، إدوار (2000). ***تعليم التفكير***. ترجمة عادل ياسين وآخرون، ، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

14_ذياب، حسن حسين (2014).***تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات***. جامعة الشرق الأوسط، بغداد، العراق.

15_ الزغلول والمحاميد ، إسماعيل محمد(2007). ***طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات***. ط1، القاهرة، دار الفكر.

16_ الصباغ، سميلة (2013) .**استراتيجيات تنمية التفكير التي يستخدمها معلمون مهرة في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. جامعة بنها، القاهرة، دار الفكر العربي.

17_ عبيد، وليم (2014). ***تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافته***. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18_ العلان، سوسن (2012). ***أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي***. مجلة جامعة دمشق، م28، ع4.

19_ عبد، إيمان (2010). ***أثر برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات*** .مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، م9،ع1.

20_ الكبيسي، عبد الواحد (2014). ***أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات***. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، م19، ع2.

21__ المركز الوطني لتطوير المناهج (2017). ***منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي.*** *وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.*

22_ملحم، سامي (2005). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.*** ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

23_ *المنتشري، علي أحمد* ***(2014). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.*** *كلية التربية، جامعة الملك خالد_ المملكة العربية السعودية.*

24_ المنيزل، عبد الله ***(***2009). ***مبادئ القياس والتقويم في التربية.*** ط1، جامعة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة.

25_ نجم، خميس موسى (2016). ***أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الرياضي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات.*** مجلة جامعة دمشق، م28، ع2.

المراجع باللغة الأجنبية:

1_Afaneh, Hana. *F**ollowing aproposed program for developing mathematical** communication skills among basic fifth graders*, anunpuloished master thesis, Islamic university, college of education,Gaza,2012.

2_ Carol A, T& Graham A.J . ***Nurturing the cognitive skills of productive thinking.*** Fundamental Human, NatureAs,2008, 71.

3_Coy,j. ***teaching fifth grade mathematical concepts; effects of word problems used with traditional methods***. ERLC,ED452054,2001.

4_Dewell, Ahmed.***the effect of cooperative learning style on developing mathematical communication skills among middle school students,***an unpublished master thesis, faculty of Education, Menoufia University,2008.

5_ Fennel, F& Landis . ***Windows of Opportunity Mathematics for Students with Special Needs.*** Available at:www.Heuristics.com, ,2001, 122.

6_ Gersten, Ressell & David, Charld . ***Number Sense Rethinking Arithmetic Instruction For Students With Mathematical Disabilties***. University of California,2010.
7_ Hartig, D . ***Resolution of Soco_ Cognitive Conflict during Mathematical Problem_ Solving In Student Pairs***. Dissertations Abstracts International (DAI, A55(3), 2002.
8_Hajah,Abdul karim.***theoretical thinking and strategies,the Egyptian Renaissance***.Cairo,2011.
9_leiker (2010). ***The effects of reciprocal in comprehension of fifth grade students in USA.*** Retrived on (15\8\2021) fom: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/adolescent-literacy/rec-teach/research.asp.
10_ Lim, Louis and David K . ***The Effects of Writing in a Secondary Applied Mathematics Class*** .Montana State University of California,2007, 122.
11_ Manjunath , Pugalee, Barbara Bissell, Corey Lock . ***The Treatment of Mathematical Communication in Mainstream Algebra Texts***, University of North Carolina,2012, 322..
12- NCTM***. Principles and Standards for School Mathematic***s, 2000.
13- Okigbo and Osuafor , M . ***Teaching for conceptual change: Using status as a metacogntive too Science Education***. 2008.
14-Piaxco ,A(2015). **Metacognitive strategy instruction chigdren**, Journal Article, V.53,n.2,p.
15. _ Torrance, Hamda .***Research educational units in the light of thimking skills.*** publicational of the Development committee and the kindergarten Department, Educational Supervision De partmentive,197.

الملحق رقم (1) قائمة بالسّادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة \\ المرتبة العلمية
1	رغداء نصور	أستاذ مساعد طرائق تدريس الرياضيات_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
2	سومر برغل	دكتور في القياس والتقويم في التربية_ كلية التربية_ جامعة تشرين
3	راقد شبيب	دكتور في علوم الحاسب_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
2	سهيل محفوظ	دكتور في علوم الحاسب_ كلية الرياضيات_ جامعة تشرين
3	نوار معروف	موجه اختصاصي رياضيات محافظة اللاذقية
4	سناء برغل	مدرسة رياضيات_ سابع وثامن
5	دلال إبراهيم	مدرسة رياضيات_ سادس وسابع

الملحق رقم (2) دليل المعلم

جامعة تشرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد/ة.....المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة اللاذقية".

وتتطلب الدراسة في بعض إجراءاتها إعداد دليل المعلم وفقاً لخطوات التدريس التبادلي والمرجو من سيادتكم قراءة هذا الدليل المقترح وإبداء وجهة نظركم في الخطوات التي يتضمنها التدريس التبادلي والواردة من حيث:

_أسلوب عرض المحتوى في دليل المعلم لخطوات التدريس التبادلي.

_مناسبة الأنشطة للمحتوى التعليمي.

شاكرين تعاونكم وجهودكم الطيبة لخدمة البحث العلمي.

الباحثة:

دليل المعلم

دليل المعلم لتدريس الوحدة الثانية بعنوان (مثلثات ومنتصفات أضلاع ومستقيمات متوازية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، بالتدريس التبادلي.

أخي المعلم/ة

يشتمل دليل المعلم على كيفية تدريس الوحدة السادسة بعنوان(مثلثات ومنتصفات أضلاع ومستقيمات متوازية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، بالتدريس التبادلي، ويعتبر الدليل عبارة عن تحضير دروس الوحدة الدراسية، حيث تكونت هذه الوحدة من أربعة دروس اشتملت على الكثير من المفاهيم والمهارات والتعميمات الأساسية والضرورية للمتعلم في دراسته اللاحقة.

وقد وضع هذا الدليل ليساعدك على:

- تخطيط وتنفيذ الدروس بطريقة تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
- قيادة الطلبة للتعبير عن احتياجاتهم التعليمية الخاصة بموضوع التعلم، وكذلك تخطيط المواقف التعليمية التي يمكن أن تلبي احتياجاتهم التعليمية، وأيضاً تقويم التعلم الذي حصلوا عليه من خلال مرورهم بالخبرات التعليمية المتنوعة.
- إثارة مشكلات حقيقة من واقع خبراتهم الحياتية تتخذ كمحور للتعلم.
- تشجيع الطلبة على المشاركة في إعداد النشطة التعليمية التي تساعدهم على اكتساب مهارات التفكير في الرياضيات.
- إبراز نماذج من التقويم، مثل الأسئلة التي تحتاج إجاباتها إلى استخدام الطالب مستويات التفكير العليا.
- وهذا الدليل يعد مرشداً للمعلم، وليس ملزماً بتطبيقه حرفياً، بل لك أن تضيف ما تراه مناسباً للموقف التعليمي.

قبل أن تقوم بإدارة عملية تعلم الطلبة في مادة الرياضيات عليك مراعاة ما يلي:

- قراءة هذا الدليل بإمعان للاسترشاد به والانتفاع فيه دون أن يكون ذلك قيد على ابتكارك.
- قراءة كل موضوع على حدة قراءة دقيقة قبل البدء في إعداد بيئة التعلم للطلبة.
- يتمثل دور المعلم في تيسير عملية التعلم من خلال الأربع مراحل التي يتبعها الدليل والخاصة باستراتيجية " التدريس التبادلي".
- تشجيع الطلبة على استخدام مهارات التفكير في الرياضيات.

ويتوقع من الطالب في نهاية هذه الوحدة أن يحقق الأهداف التالية:

- يتعرف الطالب خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث.
- يستعمل خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث لإثبات توازي مستقيمين.
- يتعرف خاصية المستقيم المار بمنتصف ضلع في مثلث موازياً ضلعاً آخر منه.
- يستعمل خاصية المستقيم المار بمنتصف ضلع في مثلث موازياً ضلعاً آخر منه لإثبات وقوع نقطة في منتصف ضلع مثلث .
- يتعلم مبرهنة النسب الثلاثة المتساوية.
- يستعمل مبرهنة النسب الثلاثة المتساوية في حساب طول ضلع في مثلث .
- يتعلم مبرهنة النسب الثلاث المتساوية بحالة خاصة.

وقد اشتمل الدليل على العناصر التالية:

_ **الأهداف السلوكية:** حيث يوجد في بداية كل درس أهدافه السلوكية.

_ **الخبرات والأنشطة:** وهي الإجراءات التي تحول الأهداف إلى نتاجات وهي تشمل الأمور التالية:

- **دور المعلم:** حيث هو منظم العملية التعليمية.
- **دور الطالب:** حيث هو محور العملية التعليمية التعلمية.

_ **الطريقة:** استخدمت الباحثة في المجموعة التجريبية استراتيجية التدريس التبادلي في التدريس، هي عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.(Palincsar A,1986)

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي بمهارتها المختلفة:

- ✓ في البداية يتم تعريف الطالب على استراتيجية التدريس التبادلي وتدريبيه على كيفية استخدامها وتطبيقها.
- ✓ في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار مطبقاً مهارات الاستراتيجية والتي هي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص)
- ✓ يقسم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية (كل مجموعة خمسة طلاب)، طبقاً لمهارات الاستراتيجية.

- ✓ توزع الأدوار على أفراد كل مجموعة بحيث يكون لكل طالب دور واحد منها (الملخص، والمتسائل، والموضح، والمتوقع).
- ✓ تعين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة.
- ✓ بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم الحوار، ويقوم كل طالب داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي طلاب المجموعة، ويجيب على استفساراتهم حول ما قام به.
- ✓ تدريب الطلبة من قبل المعلم على ممارسة الأنشطة السابقة الذكر لمدة أربعة أيام متعاقبة، وفي كل يوم يتم تعريف الطلبة بواحد من هذه الأنشطة، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملي يقوم به المعلم ثم التدريب على ممارسته من قبل الطلبة.
- ✓ توزع ورقة عمل، بحيث يكون النص المستخدم في التدريس التبادلي مناسب من حيث الاتساع ومستوى فهم الطلبة حتى تسمح بحرية الحركة الفكرية وإتمام المراحل بصورة جيدة.
- ✓ إعطاء الفرصة لكل فرد في المجموعة لقراءة القطعة قراءة صامته ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار الأساسية، أو يكتب في ورقة مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة فيما يعقب ذلك قيام الملخص بدوره ثم المتسائل ثم الموضح ثم المتوقع، ويتخلل ذلك مناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة في حين يتابع المعلم ما يجري في كل مجموعة ويستمع لما يجري من حوارات ويقدم العون والدعم متى كان ضرورياً.
- ✓ تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء باستعراض الإجابة عن أسئلة التقويم.

ـ التقويم: يستخدم التقويم لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها، لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة، وتجمع البيانات بالطرق والوسائل المختلفة التي نتوصل من خلالها إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، مستندين في أحكامنا إلى معايير الكفاية أو الفاعلية بدلالة مدى تحقق الأهداف السلوكية، ومن أهم الوسائل التقويمية التي استخدمت في قياس أهداف ومهارات منهج الرياضيات ما يلي: (الملاحظة المباشرة، أسئلة شفوية، أسئلة كتابية، متابعة حل تدريبات الكتاب، أوراق عمل فردية وجماعية، التدريس التبادلي، مناقشات جماعية)، حيث يترك ذلك للمعلم لاختيار المناسب، وتطبيقه على الطلبة.

الوحدة الثانية نموذج الدرس الأول: منتصفا ضلعين في المثلث عدد الحصص: حصتان دراسيتان

المتطلبات الأساسية	قياس المتطلبات الأساسية
يذكر الزاويتان المتبادلتان داخلاً	نبرهن تطابق المثلثين اعتماداً على تطابق الوتر

الوسائل التعليمية: (المسطرة_ أوراق العمل_ أدوات هندسية_ الكتاب المدرسي_ لوحة تعليمية)

الأهداف	الإجراءات التعليمية التعلمية	التقويم
تعريف الطالب بالاستراتيجية يتعرف الطالب خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث. يستعمل خاصية المستقيم	الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي: _في البداية يتم تعريف الطالب على استراتيجية التدريس التبادلي وتدريبه على كيفية استخدامها وتطبيقها (مشار إليه في بداية الدليل). **_ الخطوة الأولى: التنبؤ:** القائد، أقرأ العنوان "منصفا ضلعين في المثلث" وتوقع ما محتوى الفقرة؟ المجموعة: استناداً إلى العنوان والأشكال نتوقع أن الفقرة اللاحقة ستكون عن ما هي خاصية المستقيم الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث. **الخطوة الثانية: القراءة** القائد: هل من الممكن أن تقرأ لنا المقطع التالي يا.....أو.....أكمل لنا المقطع أو أعد قراءة المقطع (تتم القراءة بالتناوب)، وتكون القراءة (صمت أو شريك أو مع المجموعة). تمهيد: ما هو مفهوم التناظر بالنسبة لنقطة؟ وما معنى مستقيمان متوازيان؟ وما هي خواص متوازي الأضلاع. نشاط رقم (1): ارسم ثلاثة مثلثات ABC، في أحدها A حادة، وفي آخر A منفرجة، وفي ثالثها A قائمة. نشاط رقم(2): في كل تلك المثلثات، وضع النقطة M في منتصف AB والنقطة N في منتصف AC ثم ارسم المستقيم. **الخطوة الثالثة: التوضيح** القائد: ما الجوانب في الفقرات التي تناولناها تحتاج إلى توضيح؟ المجموعة: _ما سبب أن مجموع الزوايا الأربعة =360درجة؟ _ كيف يتم حساب الزاوية المجهولة؟ "تتم الإجابة على الأسئلة من أعضاء المجموعة نفسها ويقود الجلسة قائد المجموعة". **الخطوة الرابعة: الاستجواب** القائد: للتأكد من فهم النص ما الأسئلة التي يمكن طرحها عليكم؟ المجموعة: تقوم بطرح أسئلة فيما بينها وتستمتع للإجابة بشكل تبادلي. سؤال: جد قيمة C المجهولة؟ الحل:.....	مناقشة شفوية ورقة عمل

الواصل بين منصفي ضلعين في مثلث لإثبات توازي مستقيمين.	**الخطوة الخامسة: التلخيص** القائد: _من فضلك يا.... لخص الفقرة التي تناولناها. _من فضلك يا.....لخص طريقة الحل. _ من فضلك يا.....لخص أهم المعلومات التي وردت. المجموعة: حيث يتطوع أحد الأفراد داخل المجموعة بتلخيص مثلاً:..... **الخطوة السادسة: تبديل القائد** القائد: هل يمكن أن تتولى القيادة يا... واجب بيتي: تمارين ومسائل	

***الملحق رقم (3)* اختبار مهارات التفكير في الرياضيات**

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب:

يهدف الاختبار إلى قياس بعض المهارات في الرياضيات من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، لذا أرجو منك اتباع التعليمات الآتية:

1_ أقرأ كل سؤال جيداً، وأعرف المطلوب قبل البدء بالإجابة.

2_ أجب عن كل الأسئلة ولا تترك أي سؤال دون أن تجيب عنه.

3_ في لم تعرف إجابة سؤال اتركه وانتقل للسؤال الذي يليه وعُد إليه لاحقاً.

4_ أملأ البيانات الآتية:

الاسم	
الصف	
المدرسة	

السؤال الأول:

اختر رمز الإجابة الصحيحة:

1. العمودان على مستقيم واحد:

أ)متعامدان ب)متوازيان ج)متقابلان د)كل ما سبق صحيح

2. إذا تسايرت ضلعان في رباعي كان.

أ)مستطيل ب)متوازي أضلاع ج)شبة منحرف د)مربع

3. كل ضلعين متقابلين في متوازي الأضلاع.

أ)متسايرتان ب)متوازيان الطول ج)متساويتا الطول د)كل ما سبق صحيح

4.نقطة التقاء القطع المتوسطة في المثلث تقسم المتوسطات من الرأس إلى القاعدة بنسبة:

أ)3:2 ب)2:1 ج)1:2 د)2:3

5.أحدى العبارات التالية صحيحة:

أ)كل معين مستطيل ب)كل مربع معين ج)كل مستطيل مربع د)كل متوازي أضلاع مستطيل

6.قطر المستطيل هو:

أ)قطر الدائرة المارة برؤوسه ب)قطر الدائرة المارة بمنتصفه ج)أ+ب د)كل ما سبق خاطئ

7.مساحة المثلث القائم تساوي:

أ)جداء طولي ضلعيه القائمتين ب) جداء طولي ضلعيه القائمتين\2

ج) جداء طولي ضلعيه القائمتين−2 د) جداء طولي ضلعيه القائمتين+2

8.إذا كانت النسبة بين قياس الزاويتين Aو B في متوازي الأضلاع ABCD هي 7:2 فإن قياس الزاوية Aهي:

أ)20درجة ب)40درجة ج)70درجة د)140درجة

9.الشكلان المتساويان في المساحة يقال إنهما:

أ)متطابقان ب)متكافئان ج)متشابهان د)كل ما سبق خاطئ

10.احدى العبارات التالية صحيحة:

أ)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي ثلث الوتر.

ب)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي ربع الوتر.

ج)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي نصف الوتر.

د)القطعة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر تساوي الوتر.

11. محيط المثلث يساوي:

أ)أطول أضلاعه ب)مجموع أطول أضلاعه ج)مجموع أطول أضلاع\2 د)كل ما سبق خاطئ

12. ABCDمربع مساحته=64سم مربع، Eمنتصف BCفإن مساحة المثلث AEC=

أ)16سم ب)8 سم ج)32 سم د)24سم

13. القطعة المستقيمة المتوسطة تقسم المثلث إلى مثلثين:

أ)متطابقان ب)متكافئان ج)متشابهان د)كل ما سبق خاطئ

14. خزان ماء على شكل كرة نصف قطرها نصف متر فإن مساحتها الخارجية:

أ)3م ب)7م ج)6.28م د)3.14م

15. سعة الخزان في السؤال السابق هو .....م مكعب؟

أ)1.4م ب)0.52م ج)3.14م د)2.1م

16. قطر الكرة التي نصف حجمها 18م مكعب.

أ)3 ب)6 ج)10 د)9

17.انطلاقاً من الشكل المرفق، يمكن القول إن:

أ)الرباعيABCD هو معين ب) الرباعيABCD هو متوازي أضلاع

ج)ABDC هو متوازي أضلاع د)كل ما سبق خاطئ

18. EPCH متوازي أضلاع وليس مستطيل، أذن

أ)CH يعامدEF ب)FH يساويEC ج)FH يعامد EC د)كل ما سبق خاطئ.

19. ضع إثباتاً، بلغة سليمة وأسلوب شيق لإثبات أن:

القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في المثلث توازي الضلع الثالث وتساوي نصفه طولاً:

.....

20. Cنصف دائرة مركزها O وقطرها AB _Mهي منتصف القطعة المستقيمةAE_أثبت أن المستقيمين OM وbe متوالزيان.....

.....بالتوفيق والنجاح

مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين

* الباحثة: د. رنا مفيد عباس

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين، ودراسة الفرق في الذكاء الوجداني لديهم تبعاً لمتغيرَي (الجنس، والسنة الدراسية)، وتكونت عينة البحث من (62) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، و(62) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة، واستخدم البحث اختبار الذكاء الوجداني تصميم سيليجمان Seligman، واتبع المنهج الوصفي، وقد توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج:

– امتلاك طلبة معلم الصف في جامعة تشرين (السنة الأولى، والسنة الرابعة) مستوىً متوسطاً من الذكاء الوجداني.

– عدم وجود فرق في الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير الجنس.

– عدم وجود فرق في الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، طلبة معلم الصف، الجنس، السنة الدراسية.

* باحثة حاصلة على درجة الدكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

The Level of Emotional Intelligence and its Relationship with some Variables of Class-Teacher Students in Tishreen University

***Dr. Rana Abbas**

Abstract

The current research aimed to identify the level of emotional intelligence of class-teacher students in Tishreen University, and study the difference of emotional intelligence by the gender and grade, the research sample consisted of (62) students from first grade, and (62) students from fourth grade, the research used an emotional intelligence test designed by Seligman, and followed the descriptive method, the research found some results:

- The level of emotional intelligence of class-teacher students (first grade, fourth grade) is intermediate.
- There is no difference of Emotional intelligence of class-teacher by the grade.
- There is no difference of Emotional intelligence of class-teacher by the grade.

Key Words: Emotional Intelligence, Class-Teacher Students, Gender, Grade.

*** Researcher with PhD Degree from Department Of Child Education – Faculty Of Education –Tishreen University –Lattakia –Syria.**

أولاً– مقدمة

يُعدّ الذكاء الوِجداني Emotional Intelligence من المفاهيم الحديثة، إذ ظهر هذا المفهوم بشكل مميّز في الثمانينات من القرن العشرين، لكنّ ذلك لا يعني أنّه بدعة جديدة استحدثتها معطيات عصر العولمة بارتكاساته، ولكن لعبت هذه الأخيرة دوراً بارزاً في تفعيل إدراك الأفراد والمجتمعات على حدٍّ سواء للأهمية والضرورة الحياتية المطلقة للذكاء الوجداني.

والذكاء الوجداني جزء لا يتجزأ من تكوين الأفراد، ويشير إلى وعي الفرد وقدرته على إدارة الوجدان الشخصي والبينشخصي، إضافة لإدارة الضغوط والمشكلات، "وهو ما يقود تفكير الفرد وقيمه وأفعاله ومصيره" [2] ص.14، ويرجع اهتمام التربويين بتحقيق مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني لدى الأفراد إلى أهمية الذكاء الوجداني؛ فهو العامل الرئيس والأهم في تحقيق الأفراد النجاح في حياتهم على الأصعدة كافة، وفي هذا يذكر جولمان Goleman أنّه "يُسهم الذكاء الوجداني، بنسبة (80%) من نجاح الفرد في حياته" [23] ص.590، وبذلك فإنه بناءً على أساسٍ سليم من الذكاء الوجداني يحقق الأفراد الصحة النفسية والسعادة، ويستطيعون التعامل مع المواقف والضغوطات والمشكلات، ومعالجتها بطريقة أكثر فاعلية.

ويجمع كل فرد في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء الوجداني، وإنّ توافر مستوى مرتفع من معامل الذكاء العام لهو أمرٌ جيّد ومهم في مواقف التحصيل الدراسي، وفي التخطيط، واتخاذ القرارات، وغيرها ، لكنّ الأمثلة كثيرة "لأفراد ذوي حاصل ذكاء مرتفع يتعثّرون في حياتهم ويفشلون في حل المشكلات الحياتية أو المرتبطة بحياتهم الشخصية، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات باهرة" [21] ص.95، "وهذا لا يعني أنّ مَن لديه ذكاء عام مرتفع لن يكون ناجحاً أو سعيداً في حياته، بل من الأفضل الجمع بينهما، ولكنّ أحدهما ليس بديلاً عن الآخر" [7] ص.13، وربما يكون دور الذكاء الوجداني دوراً متمّماً ويعوّض الفرق في مستوى معامل الذكاء العام، ما يضيف دفعةً قوية للوصول إلى أقصى القدرات.

وقد تناولت العديد من الدراسات مستوى الذكاء الوجداني لدى فئات متنوعة، ففي البيئة المحلية هناك دراسة الزحيلي (2011) في دمشق، ودراسة صبح وآخرون (2016)، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة سندران (2017) في اللاذقية، ودراسة محمود (2020) في حمص، ودراسة الحرش (2010) في دمشق، وفي البيئة العربية دراسات مثل دراسة غرارة (2019) في فلسطين، ودراسة حمري (2020) في الجزائر، أما الدراسات الأجنبية كدراستَي إيدانور Edannur (2010)، ودراسة كانت Kant (2019) في الهند، وغيرها من الدراسات.

وبالرغم من أهمية الذكاء الوجداني، وأهمية امتلاك المتعلمين لمستويات مرتفعة من هذه القدرة العقلية منذ المراحل المبكرة، إلّا أنه تتعاظم أهمية ذلك بالنسبة للمعلمين، فهم المصدر الرئيس الذي ينمي لدى المتعلمين قدراتهم العقلية بطريقة منهجية وعلمية مدروسة، وهم الجسر الذي يوصل المتعلمين للنجاح في الحياة في العصر الحالي؛ لذا كان لا بدّ من الانطلاق من مرحلة الإعداد والتأهيل، ودراسة الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف (معلمو المستقبل) في البيئة المحلية؛ فهم قادمون إلى مرحلة جديدة في حياتهم يحتاجون فيها إلى هذه القدرة العقلية بشكل شخصي، "يُضاف إلى ذلك أنّ مثل هذا البحث بنتائجه قد يسمح لطلبة معلم الصف بأن ينمّوا الوعي عن ذكائهم الوجداني، وما لديهم من قدرات تتصف بالقوة، وقدرات تتطلب تدعيم أو تحفيز" [8] ص.18.

ثانياً– مشكلة البحث:

يسير الاتجاه التربوي العالمي المعاصر نحو الاهتمام بكل طاقات وقدرات الأفراد المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد استجابت وزارة التربية السورية في السنوات القليلة الماضية لهذا التوجّه البنّاء، وحالياً تحاول إدخال الذكاء الوجداني إلى المدارس من خلال ما يُسمّى التعلّم الوجداني، وهنا تبرز نقطتان مهمتان حول أهلية المعلمين والمدرسين للاضطلاع بمهمة التدريب على الذكاء الوجداني، والأهم من ذلك امتلاك هؤلاء المعلمين والمدرسين المستوى المطلوب من الذكاء الوجداني بما يناسب متطلبات العصر ومتغيّراته وحاجاته، وبما يساعد على نقل ذلك إلى المتعلمين.

وانطلاقاً من النقاط السابقة أُجريت دراسة استطلاعية على (50) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية؛ كونهم مَن يتعاملون من الشريحة الأهم في المجتمع، وسُئلوا بدايةً عن مفهومهم حول الذكاء الوجداني، وكانت إجاباتهم متمحورة حول الضمير والأخلاق، ثم طُبّق عليهم اختبار الذكاء الوجداني لسيليجمان Seligman، وأظهرت النتائج مستويات متوسطة من الذكاء الوجداني، ويؤكد ذلك نتيجة دراسة سندران (2017) التي وجدت مستوى متوسطاً من الذكاء الوجداني لدى معلمي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية، وعند العودة وإطلاعهم بالنتائج وسؤالهم عن تفسير ذلك برأيهم، أشاروا بأنّ ذلك لم يدخل في إعدادهم وتأهيلهم، خاصة فيما يتعلق بالحياة اليومية المُعاشة خارج إطار المناهج التعليمية، وهذا يتوافق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صبح وآخرون (2016) من جود مستوى متوسط من الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية في جامعة تشرين، ودراسة الشنتا (2017) من وجود مستوى متوسط من الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة تشرين، وهذه مستويات دون المقبول في العصر الحالي، وهو ما يؤكد الثغرة التي تمّت ملاحظتها من قبل الباحثة في إطار عملها كمعلمة في مدارس الحلقة الأولى، وفي سياق تكليفها بالتدريس لطلبة معلم الصف في جامعة تشرين، ما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث للتحقق من هذه النتائج لدى شريحة مهمة في المجتمع وتمثل حجر الأساس في بناء أجيال المستقبل.

وعند العودة إلى الدراسات السابقة المحلية التي تناولت الذكاء الوجداني، لدى طلبة معلم الصف، في ضوء عدة متغيرات، تبيّن أنها قليلة جداً –في حدود علم الباحثة؛ إذ تمّ التوصل فقط لدراسة الزحيلي (2011) قد تناولت طلبة معلم الصف بالتحديد.

وبشكلٍ عام، فقد انتهت الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة، سواء في سياق مستوى الذكاء الوجداني، أم الفروق فيه تبعاً لمتغيرَي الجنس والسنة الدراسية، ما يمثّل ثغرة لا بدّ من دراستها وبحثها.

وانطلاقاً من المسوّغات السابق ذكرها أصبح البحث الحالي ضرورة بحثية لها مبرراتها ومنطقيتها العلمية، وعليه حُدّدت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين، وعلاقته بالجنس (ذكور، وإناث)، وبالسنة الدراسية (أولى، ورابعة)؟

ثالثاً– أهمية البحث: تجلت أهمية البحث في النقاط الآتية:

1– أهمية الذكاء الوجداني، فهو العامل الرئيس لمواجهة التغيرات كافة التي تطال مختلف جوانب الحياة، والتعامل السليم مع المواقف والمشكلات، وتحقيق النجاح والمواطنة الفاعلة.

2– قد تلفت نتائج البحث الحالي انتباه القائمين على تحديد مقررات ومفردات مناهج وبرامج إعداد وتأهيل طلبة معلم الصف في حال أظهرت النتائج تدني مستوى الذكاء الوجداني.

3– قلة الدراسات المحلية التي تناولت التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني في ضوء الجنس والسنة الدراسية، بالتحديد لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين، وعليه فقد يقدم البحث الحالي إضافة علمية جديدة في مجال الذكاء الوجداني في البيئة المحلية.

رابعاً– أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تعرّف:

1 – مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف السنة الدراسية (الأولى، والرابعة) في جامعة تشرين.

2 – الفرق في الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً للجنس (ذكور، وإناث)، والسنة الدراسية (أولى، ورابعة).

خامساً: حدود البحث:

– **الحدود الزمانية:** طُبّق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021– 2022)، في شهرَي تشرين الثاني وكانون الأول.

– **الحدود المكانية:** طُبّق البحث في كلية التربية بجامعة تشرين في محافظة اللاذقية.

– **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من طلبة معلم الصف، من السنتين الأولى والرابعة، في كلية التربية بجامعة تشرين.

– **الحدود الموضوعية:** تمثّلت باختبار الذكاء الوجداني تصميم سيليجمان Seligman.

سادساً– مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

– الذكاء الوجداني– Emotional Intelligence: "هو مجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية المتكاملة، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمّل الضغوط والتكيّف مع المتطلبات البيئية" [31] ص.57، "وقد اختير المصطلح الذكاء الوجداني ترجمةً لِـ Emotional Intelligence بدلاً من الذكاء الانفعالي الذي قد يُساء فهمه بحصره بالانفعالات غير السارّة أو المَرَضيّة كالخوف والغضب، ومن جانب آخر فإنّ مصطلح الذكاء العاطفي قد يوقع في مَطَبّ حصره في جوانب الانفعالات السارّة كالسعادة والحب، بينما يعدّ مصطلح الذكاء الوجداني أكثر شمولية" [13] ص. 3، ويشير إلى العلاقة بين الدماغ الوجداني والدماغ المفكر، ويُعرّف الذكاء الوجداني **إجرائياً** بأنه قدرة الطلبة على تحقيق التوافق الإيجابي بين العقل المفكر والعقل الوجداني خلال المواقف والتفاعلات والمشكلات اليومية المُعاشة، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على اختبار الذكاء الوجداني.

– طلبة معلم الصف– The Class-Teacher Students: هم الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من (18– 22) سنة، ويتبعون كلية التربية– قسم معلم الصف، ويُعرّف طلبة معلم الصف **إجرائياً** هم الطلبة من الجنسين الملتحقون بالسنتين الأولى والرابعة في كلية التربية– قسم معلم الصف خلال العام الدراسي (2021– 2022)، دون أن يكون لديهم أي واقعة رسوب.

سابعاً– الإطار النظري للبحث: يتناول الإطار النظري الذكاء الوجداني كالآتي:

مقدمة: يجمع كل فرد في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء الوجداني، ولكن بدرجات متفاوتة، ويذكر جولمان: "لن يحقق الذكاء شيئاً لو كُبح جماح الوجدان" [2] ص.19، "ويرد في المراجع والأدبيات النظرية أنّ بدايات الذكاء الوجداني كانت في أعمال جاردنر Gardner عندما نشر كتابه (أطر العقل)، وفي المجال الأكاديمي عام (1985) عندما كتب باينت أطروحته للدكتوراه في الولايات المتحدة، وتضمّن عنوانها وبشكل صريح مصطلح الذكاء الوجداني" [25] ص.190، "غير أنّه في العالم العربي، وقبل ذلك

بسنوات صنّف فؤاد أبو حطب (1973) الذكاء إلى ثلاث فئات، هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني" [19] ص.84، أمّا مَن مهّد لانتشار ثقافة ومفهوم الذكاء الوجداني هما ماير وسالوفي Mayer & Salovey بدءاً من عام (1990)، وبعد ذلك جاء دانييل جولمان Goleman عام (1995) وأطلق العنان لمفهوم الذكاء الوجداني ليخاطب كل فرد ويدخل في أساس كل مجال من مجالات الحياة، وقد ربط جولمان الذكاء الوجداني بالنجاح، كما قدّم العديد من الأمثلة العملية لتطبيق الذكاء الوجداني في المدارس والمنازل ومواقع العمل.

1- اتجاهات تناول الذكاء الوجداني: "تناول المنظرون والباحثون في هذا المجال موضوع الذكاء الوجداني من خلال أحد الاتجاهات الثلاثة الآتية:

الاتجاه الأول: عدّ الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات Abilities، وهذا الاتجاه تبنّاه ماير وسالوفي في تعريفهما للذكاء الوجداني.

الاتجاه الثاني: يرى أنّ الذكاء الوجداني مجموعة من الكفايات Competencies التي يمكن أن تتطور من خلال التدريب، وهذا الاتجاه تبنّاه جولمان في تعريفه للذكاء الوجداني.

الاتجاه الثالث: عدّ الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات Skills، وهو الاتجاه الذي تبنّاه بار-أون Bar-On إذ اعتبر أنّ الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات في جوانب خاصة" [16] ص.372.

2 – نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني: يُقدّم الأدب السيكولوجي نماذج ثلاثة للذكاء الوجداني، وفي كلّ نموذج يطرح أحد التربويين نظرته وفلسفته الخاصة في فهم الذكاء الوجداني وتعريفه سواء كسمة أو كفاءة أو قدرة.

1- نموذج القدرة: قدّم عالما النفس الأمريكيان ماير وسالوفي عام (1990) نموذجاً رباعياً للذكاء الوجداني، وعرّفاه أنه: "القدرة على التفكير حول الوجدان ومن خلال الوجدان لتحسين التفكير، من أجل تطوير النمو الوجداني المعرفي" [29] ص.197، والأبعاد هي: (القدرة على الإدراك الوجداني، والقدرة على استخدام الوجدان في تيسير عمليات التفكير،

والقدرة على الفهم الوجداني، والقدرة على الإدارة الوجدانية)، وعليه؛ فإنّ نموذج القدرة يرتبط فقط بالمكونات الوجدانية للفرد، والخاصة بذات الفرد فقط بمعزل عن الأفراد الآخرين، وهنا يأتي دور النماذج المختلطة.

2- النماذج المختلطة: تقوم على النظر للذكاء الوجداني كمفهوم واسع، وهنا يبرز نموذجان مهمان متمثلان بنموذج جولمان، ونموذج بار- أون Bar- On.

أ- نموذج جولمان: يرى جولمان أنّ الذكاء الوجداني يعني "القدرة على إدراك الفرد وجدانياته الخاصة ووجدانيات الأفراد الآخرين، من أجل إدارة الوجدانيات بشكل جيد سواء داخل الذات الفردية، أم في علاقات الأفراد مع غيرهم" [30] ص.294، ومن ثم هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني، وهي: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، وتحفيز الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات)، وعليه فإنّ نموذج جولمان المختلط يتمحور حول كفاءة السمات للشخصية والقدرات العقلية الخاصة بالذكاء الوجداني، وهو يركز على التأثير المتبادل بينها، ويعتمد بذلك منحى السمات، الذي من عيوبه أنه يُقاس بأسلوب التقدير الذاتي، ما يجعل النتائج التي يتم الوصول إليها قاصرة عن تقديم نظرة موضوعية.

ب- نموذج بار-أون: اقترح بار- أون عام (1997) نموذجاً للذكاء الوجداني، وفق النموذج المختلط التكاملي، يتفق مع تعريفه للذكاء الوجداني "كمجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمل الضغوط والتكيف مع المتطلبات البيئية" [31] ص.57، ويتكون النموذج من: (المهارات الشخصية، والمهارات البينشخصية، والمهارة التكيفية، وإدارة الضغوط، مهارة المزاج العام).

وقد اتُّبع المنحى المختلط التكاملي في البحث الحالي، وعليه فقد تمّ تبنّي التعريف الآتي للذكاء الوجداني: مجموعة من القدرات والكفاءات التي تتكامل فيها المكونات المعرفية والوجدانية والشخصية والاجتماعية، في سياق ما يمرّ به الفرد من مواقف وتفاعلات وضغوطات، وما يكتسبه من خبرات، بما يؤثر في قدرته على النجاح في الحياة، وتنمية المهارات الحياتية.

3- خصائص وسمات الأذكياء وجدانياً: ذكر عدد من العلماء والباحثين سمات ومؤشرات الأذكياء وجدانياً كالآتي: "لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط، لديهم القدرة على حل المشكلات بشكلٍ متروٍ وهادئ، لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين، لديهم قدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين، وتحليل انفعالاتهم، لديهم القدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين، لديهم القدرة على التفاؤل والوعي بالذات، لديهم قدرة على تأكيد الذات، لديهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال، لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات وضبطها بالتفكير الذكي، لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك، لديهم توازن وجداني في حياتهم، هم أكثر مرونة وانفتاحاً وتقمصاً تجاه الآخرين، يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق، ولديهم القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن الانفعالات، لديهم قدر كبير من التركيز والتفكير" [القاضي] ص.49-50.

4- قياس الذكاء الوجداني: "اتخذت عملية قياس الذكاء الوجداني مناحٍ ثلاثة، وهي: التقرير الذاتي، الكفاءة، والاختبارات الأدائية" [3] ص.154، وربما كانت الطرق الأكثر شيوعاً هي التقرير الذاتي كالمقابلة والاستبانة، ومن بين أهم المقاييس التي تُصنّف ضمن مقاييس التقرير الذاتي مقياس بار- أون في عام (1997)، كما ظهرت استبانة القدرات الوجدانية من قبل جولمان في عام (1998)، واستبانة ويكمان Wakeman في عام (2006)، وغيرها العديد، بينما برز القليل جداً من الاختبارات الأدائية "ومنها اختبار والي للمشاعر Wally Feelings Test لتقييم مهارات الأطفال في فهم المشاعر" [27] ص.387، وفي الآونة الأخيرة، وبعد تنبّه العديد من المنظمات والشركات حول العالم لأهمية الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح، عمدت بعض هذه الشركات إلى تغيير نظام قبول موظفيها، من خلال اعتماد اختبارات للذكاء الوجداني، وكمثال على ذلك فقد "عهدت شركة التأمينات العملاقة مِت لايف MetLife إلى مارتن سيليجمان Martin Seligman عالم النفس من جامعة بنسلفانيا، بمهمة تصميم اختبار قائم على الذكاء

الوجداني للاستعانة به في اختيار الموظفين، كما قامت العديد من المنظمات والشركات الأخرى باعتماده أيضاً" [1] ص.9-10.

غير أنّ أسلوب التقرير الذاتي تشوبه بعض الثغرات؛ إذ لا يُقدّم صورة أكيدة بشكل مُطلق، حيث يتضمن –خاصة في موضوع شديد التعقيد كالذكاء الوجداني، والذي من الصعب التعبير عنه بالأرقام– فرصة لأن يقدم المفحوصون صورة مغايرة عن الواقع، كما أنّ بعضهم لا يملكون تقديراً وإدراكاً صحيحاً لما لديهم من قدرات، لذا تمّ الاعتماد في البحث الحالي في قياس الذكاء الوجداني على اختبار أدائي.

ثامناً– دراسات سابقة: توزعت الدراسات السابقة المعروضة على ثلاثة محاور هي:

1– دراسات محلية:

– دراسة (الزحيلي، 2011)، بعنوان: "دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى تعرّف الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمَي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق، وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي ونوع الشهادة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء الفعال الذي وضعه رشدي وآخرون، وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من (321) طالباً وطالبةً من طلبة رياض الأطفال، و(97) من طلبة معلم الصف، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: عدم وجود فروق تابعة للجنس على أبعاد الاختبار، عدا بُعد التروي لصالح الإناث. [9]

– دراسة (صبح وآخرون، 2016)، بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية الذات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية".

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى كل من الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى طلبة كلية التربية بجامعة تشرين، وإلى تعرف العلاقة الارتباطية بينهما، إضافة لدراسة الفروق في كل منهما وفق متغيرَي (التخصص، والسنة الدراسية)، لذا استُخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار–أون (1997)، ومقياس فعالة الذات لـ أبو غالي (2012)، وطُبّق

المقياسان على عينة مكونة من (384) طالباً وطالبةً من كلية التربية بجامعة تشرين، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، إلى جانب وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح السنة الرابعة. [14]

- دراسة (الشنتا، 2017)، بعنوان: "مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون وعلاقتها بالسلوك العدواني- دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين".

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون والسلوك العدواني، وإلى تعرّف مستوى كل منهما، إلى جانب دراسة الفروق في الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني وفق متغيرات (الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الكلية)، لذا استُخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون، وطُوّر مقياس للسلوك العدواني، وطُبّق المقياسان على عينة مكونة من (379) طالباً وطالبةً من جامعة تشرين، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تشرين، وكان هناك فرق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتبعاً للسنة الدراسية، لصالح طلبة السنة الرابعة. [12]

- دراسة (سندران، 2017)، بعنوان: "العلاقة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، وكذلك إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي، وأيضاً معرفة الفروق في الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي وفقاً لبعض المتغيرات، وفي هذا استُخدم اختبار الذكاء العاطفي إعداد الباحث، ومقياس الالتزام التنظيمي إعداد آلن ومِيَر Alen & Meyar (1990)، وطُبّقا عينة مكونة من (261) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة: مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وهناك فرق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث. [11]

– دراسة (محمود، 2020)، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته باليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في جامعة البعث".

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني واليقظة العقلية لدى طلاب الإرشاد النفسي في جامعة البعث، وإلى تعرّف الفروق في كلٍّ منهما تبعاً لمتغيرَي (الجنس، والسنة الدراسية)، واستُخدم مقياس الذكاء الوجداني إعداد الشيخ محمود (2018)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد بيير وسميث Pier & Smith (2004) ترجمة العاسمي (2018)، وتكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبةً، واتُّبع المنهج الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة: وجود فروق لصالح الإناث في الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعاً للسنة الدراسية. [24]

– دراسة (الحرش، 2020)، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية، قسم علم النفس في جامعة دمشق".

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى طلبة علم النفس، وتعرف الفروق في كليهما تبعاً لـ (الجنس، والسنة الدراسية)، واستُخدم مقياس شات وآخرون Shat. et. al للذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبةً للسنة الدراسية الأولى والخامسة في جامعة دمشق، واتُّبع المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فرق في الذكاء الوجداني تبعاً للجنس، ووجود فروق فيه تبعاً للسنة الدراسية، لصالح السنة الخامسة. [4]

2– دراسات عربية:

– دراسة (غرارة، 2019)، بعنوان: "الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية" فلسطين.

هدفت الدراسة إلى تعرف الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى تعرف مستوى كل من الذكاء العاطفي والتفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لديهم، واستخدمت الدراسة الأدوات: مقياس الذكاء العاطفي إعداد عثمان ورزق (1998)،

واختبار التفكير الناقد إعداد عبد السلام وسليمان (1982)، واستبانة استراتيجيات الأداء الأكاديمي إعداد الباحثة، وطُبّقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (550) طالباً وطالبة، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: مستوى الذكاء العاطفي لطلبة الجامعات الفلسطينية كان مرتفعاً. [18]

- دراسة (حمري، 2020)، بعنوان: "مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي" الجزائر.

هدفت الدراسة فحص مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة، وتحديد ما إذا كان هناك فروقاً في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق مقياس الذكاء الوجداني لشات وآخرون (1997) على عينة مكونة من (204) طالباً وطالبة، كما اتُّبع المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فرق في الذكاء الوجداني يُعزى لمتغيرَ الجنس أو المستوى الدراسي. [5]

3- دراسات أجنبية:

- دراسة إيدانور (Edannur, 2010)، بعنوان: "Emotional Intelligence of Teacher Educators" "الذكاء الوجداني لدى المربين المعلمين" الهند.

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني لدى المربين المعلمين (الدرجة الكلية، والكفايات الفرعية)، ولمعرفة الفرق في الذكاء الوجداني لديهم تبعاً لمتغيرَي النوع والمنطقة السكنية، واستخدمت الدراسة مقياس جولمان للذكاء الوجداني (2002)، فطُبّق على عينة من المربين المعلمين بلغت (300) فرداً، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت أهم نتائج الدراسة: كان مستوى الذكاء الوجداني ككل فرق المتوسط، كما كان مستوى الكفايات الفرعية للذكاء الوجداني فوق المتوسط، عدا المهارات الاجتماعية فقد كان المستوى متوسطاً، ولم يتم إيجاد فرق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس. [26]

– دراسة كانت (Kant, 2019)، بعنوان: "Emotional Intelligence- A Study on University Students" "الذكاء الوجداني– دراسة على طلبة الجامعة" الهند.

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفرق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيرات (النوع، والموقع السكني، والمستوى الدراسي، والكلية)، وطبّقت الدراسة اختبار الذكاء الوجداني لـ ويسنغر Weisinger على (200) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية وكلية القانون والحكم في الجامعة المركزية في جنوب بيهار Bihar في غايا Gaya، وكانت الدراسة دراسة مسحية، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: حقّق طلبة كلية التربية مستوى مرتفعاً من الذكاء الوجداني، مع وجود فرق في الذكاء الوجداني، لصالح الإناث، بينما لم يكن هناك أي فرق بين طلبة سنة التخرج وطلبة السنين الأخرى في الذكاء الوجداني. [28]

مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة: قدّمت الدراسات السابقة الفائدة الكبيرة من حيث اتباع منهجية البحث المناسبة، والإرشاد لأنسب الإجراءات الواجب اتباعها، وصياغة أهداف البحث وفرضياته، وتحديد النقاط والجوانب التي تمثّل ثغرة لتناولها في البحث الحالي، وقد اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بمجموعة من النقاط، واتّفق معها بنقاط أخرى، كالآتي:

– من حيث الأهداف: اتّفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في دراسة مستوى الذكاء الوجداني، كدراسة صبح وآخرون (2016)، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة سندران (2017)، ودراسة غرارة (2019)، ودراسة حمري (2020)، ودراسة إيدانور Edannur (2010)، ودراسة كانت Kant (2019)، وأيضاً اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة بدراسة الفرق في الذكاء الوجداني تبعاً لبعض المتغيرات الوصفية، عدا دراسة غرارة (2019).

– من حيث العينة المستهدفة: فقد تناولت الدراسات السابقة طلبة الجامعة بشكل عام، أو طلبة التربية بشكل عام، أو طلبة الإرشاد أو علم، بينما تناولت فقط دراسة الزحيلي

(2011) طلبة معلم الصف بالتحديد كالبحث الحالي، رغم أنّ الدراسة استهدفت طلبة معلم الصف التابعين للتعليم المفتوح في جامعة دمشق.

– من حيث البيئة موضع البحث: فقد طُبّقت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة محلية وعربية وأجنبية، إلا أنه لم يتم إيجاد أية دراسة قد تناولت طلبة معلم الصف في جامعة تشرين بالتحديد.

– من حيث أداة البحث المستخدمة: فقد تنوّعت اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني المُستخدمة في الدراسات السابقة، ولم يتم إيجاد أية دراسة قد طبّقت الاختبار المستخدم في البحث الحالي.

– من حيث المنهج المُتّبع: فقد اتّبع البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو ما اتّبعته الدراسات السابقة أيضاً، عدا دراسة كانت Kant (2019) فقد كانت دراسة مسحية.

تاسعاً– منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي لتعرف مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بمتغير السنة الدراسية، واعتُمد المنهج الوصفي كونه "يقوم على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" [15] ص.74.

خطوات البحث: تمّ الاطلاع على أدبيات البحث وعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، وأيضاً دراسة عدد كبير من اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني، ثمّ اختيار اختبار الذكاء الوجداني تصميم سيليجمان Seligman، وبعد تحكيمه وإجراء تجربة استطلاعية له والتحقق من صدقه وثباته، تمّ اختيار عينة البحث من طلبة معلم الصف من السنتين الأولى والرابعة، بعد ذلك تمّ تطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/ 2022) في شهرَي تشرين الثاني وكانون الأول، ونهايةً تمّ استخلاص النتائج وتحليلها باستخدام برنامج SPSS ومناقشتها.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة معلم الصف، من السنتين الأولى والرابعة، المسجلين للعام الدراسي (2021– 2022) في جامعة تشرين.

واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من كل من السنتين الأولى والرابعة (20%) من الطلبة، "إذ يُقترح في البحوث الوصفية أن يكون عدد أفراد عينة البحث (20%) من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات)" [22] ص.224، وفي كل من السنتين الأولى والرابعة تم اختيار كامل مجتمع الذكور لكونهم مجتمع صغير جداً، بينما كان اختيار عينة الإناث بالطريقة العشوائية البسيطة، علماً أنّ الاختبارات قد عادت جميعها كاملة، ويوضح الجدول الآتي عدد أفراد مجتمع وعينة البحث.

الجدول (1): عدد أفراد مجتمع وعينة البحث وفق الجنس والسنة الدراسية والمجموع الكلي

الجنس / السنة الدراسية	مجتمع البحث		المجموع الكلي	عينة البحث		المجموع الكلي
	الذكور	الإناث		الذكور	الإناث	
السنة الأولى	18	212	230	18	44	62
السنة الرابعة	10	297	307	10	52	62

أدوات البحث:

اختبار الذكاء الوجداني: المُصمم من قبل مارتن سيليجمان Martin Seligman، وهو عالم نفس أمريكي في جامعة بنسلفانيا، وقد اختير هذا الاختبار كونه أُعدّ لفئة الشباب المقبلين على دخول العمل والإنتاج، إضافة لكونه اختباراً أدائياً انطلاقاً من النداء الذي أطلقه زايدنر وروبرتس وماثيو Zeidner, Roberts, & Matthew (2008) "بأنه لا بدّ من إيقاف عمل أي أدوات تقييمية جديدة للذكاء الوجداني تقوم على التقارير الذاتية، والعمل على تطوير واستخدام مقاييس أكثر موضوعية" [10] ص. 718– 719، كما طُبّق في صورته المختصرة والمُعدلة من قبل عباس (2021) [17] حيث توصل البحث إلى أنّ الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية كافية لاستخدامه كأداة بحثية [فقد بلغ الصدق الذاتي (0.919)، وثبات ألفا كرونباخ (0.846)]، لكن في البحث الحالي طُبّق بصورته الكلية المُعدلة المكوّنة من (37) فقرة، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات عليها لتتناسب مع البيئة المستهدفة ومع خصائص الطلبة أفراد عينة البحث والخبرات التي مرّ

بها هؤلاء، فتمّ تغيير الكلمات: (دولارات، رياضة التزلج، تعويذة) لتصبح: (ليرات، كرة القدم، ميداليّة)، وتغيير الفقرة (23): (تشكك زوجتك في إخلاصك، فتقول: إنها تغار من الجميع، أو: لعلي فعلت ما يبرر موقفها هذا)، لتصبح: (تشكك والدتي في حسن تنظيفي للمنزل، فتقول: إنها تعاني من الوسواس القهري، أو: لعلي لم أرتقِ إلى المستوى المناسب في عملي)، وكل فقرة تُعبر عن موقف، ويتبعها عبارتان، وعلى الطلبة اختيار إحداهما، ويركز على نواتج الكفاءات الوجدانية المتوافرة لدى الفرد بعد صقلها بخبرات البيئة الخارجية كنواتج قابلة للقياس، وبعد عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخيرة والاختصاص (للتحقق من ملاءمته للغاية التي أُعدّ لها، ومناسبته للبيئة والعينة المستهدفة، ووضوحه ووضوح تعليماته)، أُجريت تجربة استطلاعية (للتحقق من مناسبته للبيئة والفئة المستهدفتين ووضوحه ووضوح تعليماته والزمن اللازم للإجابة) على (80) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف من السنتين الأولى والرابعة بالتساوي في كلية التربية بجامعة تشرين، وقد تطلبت الإجابة على الاختبار وسطياً (20) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: ينال الخيار الأول في كل فقرة درجة واحدة، والثاني درجتين؛ وعليه فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على القسم الثاني هي (74) درجة، وأدنى درجة هي (37) درجة، وعند تقسيم الدرجات إلى ثلاث فئات متساوية في المدى تصبح كالآتي: [(37–49) ضعيف، (50–61) متوسط، (62–74) جيد].

الخصائص السيكومترية: للتحقق من إمكانية استخدام الاختبار الحالي كأداة بحثية دُرست الخصائص السيكومترية للاختبار، كما يأتي:

1 – صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين، فقد تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين كما ذُكر سابقاً، وأُجريت التعديلات في ضوء المقترحات المُقدمة، والتعديلات كالآتي:

الجدول (2): تعديلات السادة المحكمين على الاختبار

موضع التعديل	قبل التعديل	بعد التعديل
جذع الفقرة (2)	تفقد أعصابك أثناء الكلام مع خطيبتك	تفقد أعصابك أثناء الكلام مع أختك
البديل الثاني في الفقرة (15)	لا بدّ أنه يعاني من كثرة الضرائب	لا بدّ أنه يعاني من ارتفاع الأسعار
جذع الفقرة (18)	تقود زوجتك السيارة وتخطئ في الطريق	تقود أختك السيارة وتخطئ في الطريق
جذع الفقرة (20)	تتهمك زوجتك بأنك لست لطيفاً معها	تتهمك أختك بأنك لست لطيفاً معها

ثانياً: الصدق البنائي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات عن كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، عن طريق تطبيق الاختبار على عينة من طلبة معلم الصف مكونة من (60) طالباً وطالبة من السنتين الأولى والرابعة بالتساوي في كلية التربية بجامعة تشرين، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (406–719)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، سواء بالنسبة لطلبة السنة الأولى أم الرابعة، ما يدلّ أنّ الاختبار يتمتع بالصدق البنائي (الاتساق الداخلي).

2 – ثبات الاختبار: تمّ التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

أولاً: ثبات ألفا كرونباخ، عن طريق تطبيق الاختبار على العينة السابقة المكونة من (60) طالباً وطالبة، وكانت قيمة معامل الثبات (0.938) للسنة الأولى، و(0.931) للسنة الرابعة، وهما قيمتان مرتفعتان ودالتان إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثانياً: الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، على العينة السابقة المكونة من (60) طالباً وطالبة، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.980) للسنة الأولى، و(0.985) للسنة الرابعة، وهما قيمتان مرتفعتان لمعامل الارتباط ودالتان إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وبما أنّ عدد فقرات الاختبار فردي (37) فقرة فلم يكن بالإمكان التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وأشارت الطريقتان السابقتان إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

وعليه؛ إنّ الاختبار يتمتع بدرجة من الصدق والثبات كافية لاستخدامه كأداة بحثية في البحث الحالي.

الصورة النهائية لاختبار الذكاء الوجداني الحالي:

اختبار أدائي مكوّن من (37) فقرة، لكل فقرة جذع يمثّل موقفاً حياتياً، يتبعه خياران للاستجابة لهذا الموقف، وعلى المفحوص اختيار أحدهما فقط.

عاشراً- نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن سؤال البحث:

ما مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة البحث من طلبة معلم الصف (السنة الأولى، والسنة الرابعة) في كلية التربية بجامعة تشرين؟

للإجابة عن السؤال الحالي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأدرجت النتائج في الجدول الآتي.

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على فئات اختبار الذكاء الوجداني

السنة الدراسية	المستوى	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
السنة الأولى	ضعيف	36	%58,1	51,05	7,305	55,027	0,000
	متوسط	20	%32,3				
	جيد	6	%9,7				
السنة الرابعة	ضعيف	23	%37,1	52,05	6,123	66,934	0,000
	متوسط	30	%48,4				
	جيد	9	%14,5				

من قراءة الجدول السابق يتبين أنّ:

عدد أفراد عيّنة البحث من طلبة معلم الصف من السنة الأولى في كلية التربية بجامعة تشرين الذين امتلكوا درجة ضعيف بلغ (36)، بنسبة مئوية (58,1%)، في حين أنّ الذين امتلكوا درجة متوسط (20)، بنسبة مئوية بلغت (32,3%)، أما الذين امتلكوا درجة جيد (6) فقط، بنسبة مئوية بلغت (9,7%)، كما بلغ المتوسّط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (51,05)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط؛ وعليه إنّ مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف من السنة الأولى في كلية التربية بجامعة تشرين هو متوسط.

عدد أفراد عيّنة البحث من طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة تشرين الذين امتلكوا درجة ضعيف بلغ (23)، بنسبة مئوية (37,1%)، في حين أنّ الذين امتلكوا درجة متوسط (30)، بنسبة مئوية بلغت (48,4%)، أما الذين امتلكوا درجة جيد (9) فقط، بنسبة مئوية بلغت (14,5%)، كما بلغ المتوسّط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (52,05)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط؛ وعليه إنّ مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة تشرين هو متوسط.

وتتفق النتيجة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها عدا دراسة غرارة (2019) ودراسة حمري (2020)، ودراسة كانت Kant (2019)، إذ توصلت هذه الدراسات إلى مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني.

ويمكن أن يُعزى المستوى المتوسط من الذكاء الوجداني إلى نمط الحياة المعاصر الصاخب، القائم على مواجهة الضغوط المتزايدة، والانشغال الدائم والسعي وراء تلبية المتطلبات، والتوافق مع المتغيرات المتسارعة، وتمركز الاهتمام والحاجات حول الجوانب المادية، إلى غير ذلك بما لا يدع مجالاً للتأمل في الذات، والتفكير في الوجدان، أو الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية والوجدانية، هذا بشكل عام، أما بالنسبة لطلبة معلم الصف بشكل خاص، فإنّهم في ظلّ الأوضاع الصعبة التي تمرّ بها البلاد، وعدم القدرة على الإيفاء بالمتطلبات الاقتصادية المتزايدة، ومع واقع غزو وسائل التواصل الاجتماعي الاكتروني الجوانب الوجدانية في حياتهم، وإفراغها من معناها الحقيقي العميق، ربما يكون كل ذلك قد لعب دوراً في انشغالهم عن النواحي الوجدانية والتفاعلات الإيجابية السليمة اللازمة لنمو ذكائهم الوجداني، عدا عما قد يرافق ذلك من القلق، والتوقعات السالبة، وعدم الاستقرار النفسي والوجداني، وإحباط واستنزاف حيّز كبير من القدرة على التفاؤل أو الاستجابة الوجدانية السليمة للمواقف والمشكلات، وكل ما سبق ربما يكون أضعف وزعزع الكفاءات الوجدانية لديهم، وسبّب تراجعاً في مستوى الذكاء الوجداني.

الإجابة عن فرضيتَي البحث: تمّ اختبار فرضيتَي البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

اختُبرت صحة الفرضية باستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات (الذكور، والإناث) أفراد عينة البحث، في كل سنة دراسية على حدة، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تمّ التوصل إليها.

الجدول (4): الفرق بين متوسطي درجات (الذكور، والإناث) أفراد عينة البحث، في كل سنة دراسية على حدة، على اختبار الذكاء الوجداني

السنة الدراسية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار
الأولى	الذكور	51,44	7,438	0,271	0,787	غير دال
	الإناث	50,89	7,330			
الرابعة	الذكور	51,10	5,065	0,532-	0,597	غير دال
	الإناث	52,23	6,333			

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت القيمة الاحتمالية (0.787) بالنسبة لطلبة السنة الأولى، و(0.597) بالنسبة لطلبة السنة الرابعة، والقيمتان الاحتماليتان أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ وعليه يمكن القول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة الزحيلي (2011) جزئياً، ودراسة الحرش (2020)، ودراسة حمري (2020)، ودراسة إيدانور Edannur (2010)، التي لم تجد فرقاً في الذكاء الوجداني تبعاً للجنس، لكنها اختلفت مع دراسة الزحيلي (2011) جزئياً، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة سندران (2017)، ودراسة محمود (2020)، ودراسة كانت Kant (2019) التي وجدت فرقاً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنه بشكل عام، يخضع كل من الذكور والإناث في البيئة المحلية لتنشئة اجتماعية متقاربة، ويتعرضون لنماذج وجدانية متشابهة إلى حدٍّ كبير، وهم متساوون في الحقوق والواجبات، كما أنّ طبيعة الحياة المعاصرة تفسح المجال لكل من الذكور

والإناث لحرية التعبير، وخوض التجارب والخبرات الحياتية، ومعالجة العديد من المواقف والمشكلات المتنوعة، يُضاف إلى ذلك أنّ الظروف الصعبة والمشكلات المعاصرة المتزايدة تضغط على الذكور والإناث على حدٍّ سواء، وتجعل دماغ كل من الذكور والإناث يصارع لإحكام السيطرة على أفكاره ووجدانياته وردود أفعاله، ومن ناحية أخرى فإنه في مجال الذكاء الوجداني، هناك اختلافات بين الجنسين في الكفاءات الوجدانية، وهذه الاختلافات تجعل لكل من الذكور والإناث نقاط ضعف أو ضمور ونقاط قوة، تؤدي إلى حالة من التوازن في مستوى الذكاء الوجداني لديهما؛ إذ يتميز الذكور بقدرة كبيرة على التكيف مع الضغوط النفسية، وتحقيق مجال واسع من العلاقات الاجتماعية، ومواجهة المشكلات بطريقة عملية ومباشرة، وعدم الوقوف عند التفاصيل الصغيرة المضللة، وذلك في إطار الدور الاجتماعي المنوط بهم المتمثّل بالرجولة، "بينما تتميّز الإناث بالتعبير عن وجدانياتهنّ بصورة مباشرة وثقة، وهنّ اجتماعيات وقادرات على قراءة الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وحتى الدفينة" [6] ص. 47، الأمر الذي ربما ساعدهنّ على تمثّل المنظور الوجداني للآخرين.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في جامعة تشرين تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، ورابعة).

اختُبرت صحة الفرضية باستخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة السنة (الأولى، والرابعة) من أفراد عينة البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تمّ التوصل إليها.

الجدول (5): الفرق بين متوسطي درجات طلبة السنة (الأولى، والرابعة) من أفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الوجداني

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار
الأولى	51,05	7,305	0,826-	0,410	غير دال
الرابعة	52,05	6,123			

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت القيمة الاحتمالية (0.410) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ وعليه يمكن القول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى، ورابعة).

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة محمود (2020)، ودراسة حمري (2020)، ودراسة كانت Kant (2019)، التي لم تجد فرقاً في الذكاء الوجداني تبعاً للسنة الدراسية، لكنها اختلفت مع دراسة صبح وآخرون (2016)، ودراسة الشنتا (2017)، ودراسة الحرش (2020) التي وجدت فرقاً في الذكاء الوجداني لصالح طلبة السنة الأعلى.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بضعف أو ربما غياب خبرات الحياة الجامعية إلى حدٍّ كبير كالنشاطات الطلابية من مسرح ورحلات طلابية ثقافية وترفيهية ولقاءات إلى غير ذلك، ما قد يحرم من كثير من التجارب والمواقف التي تساعد في تنمية الذكاء الوجداني، ومن جانب آخر تلعب العديد من العوامل مفعولاً مثبّطاً لتنمية الذكاء الوجداني لدى هؤلاء، وربما يكون من هذه العوامل عدم اختيار نسبة من طلبة معلم الصف لتخصصهم عن قناعة ذاتية، أو بما يناسب شخصياتهم واهتماماتهم وميولهم، فقد تكون هناك عوامل أخرى قد فرضت ذلك كالمجموع العام في الشهادة الثانوية، وعدم الرغبة بإعادة الامتحان وتضييع سنة دراسية كاملة للالتحاق بفرع آخر، إلى غير ذلك، الأمر الذي كان يعبّر عنه بعض طلبة معلم الصف للباحثة خلال تكليفها بالتدريس لهم، كما أنّ بعض الطلبة ربما يعانون من صعوبة في التوافق والانسجام مع متطلبات الحياة الجامعية المتضمنة زملاء جدد، وطبيعة علاقات جديدة، والاتجاه نحو النشاطات الترفيهية ذات المضمون السطحي، والتبعية النفسية والوجدانية للجوانب المادية، وأسلوب جديد غير مُعتاد في الدوام والدراسة والامتحان، وطبيعة مقررات دراسية ضخمة ونظرية، يُضاف إلى ذلك صعوبة الظروف الحالية وسعي العديد منهم للبحث عن عمل ومصدر للعيش بسويّة مناسبة في مرحلة مبكرة من حياتهم، وما يرافق ذلك من ضغوط وقلق وتوتر، خاصة مع عدم وجود جهات إرشادية خبيرة للمساعدة في مواجهة هذه الضغوط والمستجدات والوجدانيات المرافقة بالطريقة السليمة، كل ذلك ربما أدى إلى تراجع فاعلية الحياة الجامعية بين السنة الأولى والرابعة في تنمية الذكاء الوجداني لدى هؤلاء.

الحادي عشر – مقترحات البحث:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

* إعادة النظر في مناهج وبرامج إعداد وتأهيل طلبة معلم الصف لتضمينها مفردات تتعلق بتنمية قدراتهم ومهاراتهم التي تساعدهم في تحقيق النجاح الحياتي والمهني، وخاصة الذكاء الوجداني، بشكل مُمنهج ومقصود وعملي.

* عقد دورات تدريبية للمعلمين ولطلبة معلم الصف، بشكل مستمر منذ مرحلة الإعداد والتدريب والتأهيل، لتنمية قدراتهم ومهاراتهم بشكل مُمنهج ومقصود.

* تطبيق البحث الحالي على عينات وبيئات مختلفة، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول المتعلقة بالذكاء الوجداني، وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية.

المراجع العربية:

1- آزوباردي. جيل، 2001- **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي.** ترجمة عقيل حسين. دار الفراشة، لبنان، 184 ص.

2- جولمان. دانييل، 2000- **الذكاء الوجداني.** ترجمة ليلى الجبالي. عالم المعرفة، الكويت، 364 ص.

3- جعيجع. عمر؛ منصور. هامل، 2015- تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار- آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 18، مارس، ص 149- 166.

4- الحرش. هند، 2020- الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية: دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية، قسم علم النفس في جامعة دمشق، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 42 (33)، ص 11- 46.

5- حمري. صارة، 2020- مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 14 (2)، ص 21- 35.

6- خوالدة. محمود، 2004- **الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي.** دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 351 ص.

7- الخضر. عثمان، 2008- **الذكاء الوجداني.** الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، 102 ص.

8- الدردير. عبد المنعم، 2004- **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي- الجزء الأول.** عالم الكتب، مصر، 395 ص.

9- الزحيلي. غسان، 2011- دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 27 (3+4)، ص 233- 278.

10- ستيرنبرج. روبرت. ج؛ كوفمان. سكوت باري، 2017- **دليل جامعة كامبردج للذكاء.** ترجمة داود القرنة؛ وعنتر عبد اللاه، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، 1483 ص.

11- سندران. رامي، 2017- **العلاقة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية.** رسالة ماجستير. جامعة تشرين، سورية، 229 ص.

12- الشنتا. زينب، 2017- **مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون وعلاقتها بالسلوك العدواني- دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين.** رسالة ماجستير. جامعة تشرين، سورية، 126 ص.

13- الصباطي. إبراهيم؛ رسلان. محمود، 2006- **القيادة الفعالة والذكاء الوجداني.** جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، 69 ص.

14- صبح. صفاء؛ جديد. لبنى؛ الشنتا. زينب، 2016- الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية الذات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية، **مجلة جامعة تشرين**، المجلد 38 (5)، ص 451- 470.

15- عباس. محمد؛ نوفل. محمد؛ العبسي. محمد؛ أبو عواد. فريال، 2007- **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** دار المسيرة، الأردن، 430 ص.

16- العويدي. عليا، 2013- الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية في عينة أردنية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 21(1)، ص 367- 399.

17- عباس. رنا، 2021- **فاعلية برنامج CoRT التدريبي بجزأيه الأول والسادس في تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني: دراسة شبه تجريبية على عينة من تلامذة الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية.** أطروحة دكتوراه. جامعة تشرين، سورية، 368 ص.

18- غرارة. أمل، 2019- **الذكاء الوجداني كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة.** رسالة ماجستير. جامعة الأقصى، فلسطين، تمّ استرجاعه في 2021/12/10 على الرابط http://scholar.alaqsa.edu.ps/id/eprint/1188.

19- القاضي. عدنان، 2012- الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد 3(4)، ص 26- 80.

20- القريطي. عبد المطلب، 2013- **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم.** عالم الكتب، مصر، 415 ص.

21- قدوري. رابح؛ لحسن. ذبيحي، 2016- الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد 2(1)، ص 94- 117.

22- ملحم. سامي، 2017- **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** دار المسيرة، الأردن، 512.

23- المصدر. عبد العظيم، 2008- الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد 16(1)، يناير، ص 587- 632.

24- محمود. سوسن، 2020- الذكاء الوجداني وعلاقته باليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في جامعة البعث، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 42 (1)، ص 11- 41.

References In Arabic:

1- AZOUBARDY. J, 2001- **Ikhtaber Zkaak Alakli wa Almaariry. Targamet Akeel hseen.** Dar Alfarasha, Lubnan, 184 p.

2- GOLEMAN. D, 2000- **Alzakaa Alwegdani.** Targamet Laila Algybali. Aalam Almaarefah, Alkwait, 364 p.

3- GAAEGAA. O; MANSOOR. H, 2015- Taqneen Meqyas Alzakaa Alwegdani L Bar- On Wa James Parker Ala Albyaa Algazayeryeh, **Majalat Aloloom Alinsanyeh Wa Aligtemayeh,** Vol. 18. 149- 166.

4- ALHARSH. H, 2020- Alzakaa Alwijdani Waealaqatuh Bialkafa'at Aldhaatiati: Dirasat Maydaniat Ladaa Eayinat min Tulaab Kuliyat Altarbiati, Qasm Ealm Alnafs fi Jamieat Dimashqa, **Majalat Jamieat Albaetha,** Vol 42 (33), s 11- 46.

5- HAMRI. S, 2020- Mstawah Alzakaa Alwegdani Lda Aineh Min Talabat Algamaa Fi Doo Motaghyerat Algens Wa Almstawah Aldirasi, **Majalat Aloloom Aligtemayeh,** Vol. 14. No. 2. 21- 35.

6- KHAWALIDA. M, 2004- **Alzakaa Aleatifiu Alzakaa Alianfiealiu**. Dar Alshuruq Lilnashr Aaltawziei, Al'urduni, 351 s.

7- ALKHDR. O, 2008- **Alzakaa Alwegdani.** Alibdaa Alfekri, Alkwait, 102 P.

8- ALDARDEER. A, 2004- **Derasat Moaaserah Fi Ilm Alnafs Almaarefi- Algzea AlAwwal.** Alam Alkotob, Masr, 395 p.

9- ALZUHAYLI. G, 2011- Dirasat Alfuruq fi Alzakaa Alwijdanii Ladaa Talabat Altaelim Almaftuh fi Jamieat Dimashq Wfqaan Libaed Almutaghayirati, **Majalat Jamieat Dimashq,** Vol 27 (3+4), s 233- 278.

10- STIRNBERJ. R; KUFMAN. S, 2017- **Dalil Jamieat Kambridj lilalzakaa.** Tarjamat Dawud Alqurnata; Waeantar Eabd Allaahi, Aleabikan Lilnashri, Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat, 1483 s.

11- SINDRAN. R, 2017- **Alalaka Bin Alzakaa Alaatifi Wa Aliltizam Altanzimi Lada Moaallimi Alhalaka Alola Min**

Altaaleem Alasasi Fi Mohafazat Allazikyeh. Resalat Majestar. Jameat Tishreen, Soria, 229p.

12- ALSHANTA. Z, 2017- **Maharat Alzakaa Alinfiaali Wifk Namoozaj Bar- On Wa Alakataha Blslook Alidwani- Dirasa Mydanyeh Ala Talabat Jameat Tishreen.** Resalat Majestar. Jameat Tishreen, Soria, 126s.

13- ALSABATI. I; RASLAN. M, 2006- **Alqiadat Alfaeaalat WaAlzakaa Alwijdani.** Jamieat Almalik Fayusalu, Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat, 69 s.

14- SUBH. S; JADEED. L; ALSHANTA. Z, 2016- **Alzakaa Alianfiealiu Waealaqatuh Bifaealiat Aldhaati: Dirasat Maydaniat Ladaa Eayinat min Talabat Kuliyat Altarbiat**, Majalat Jamieat Tishreen, Vol 38 (5), s 451- 470.

15- ABBAS. M; NOUFAL. M; ALABSI. M; ABU AWWAD. F, 2007- **Madkhal Ila Manahej Albahth Fi Altarbyeh Wa Ilm Alnafs.** Dar Almaseera, Alordon, 430s.

16- ALOEDI. A, 2013- Alforook Fi Alzakaa Alinfiaali Bin Altalaba Alaadyeen Wa Zwi Soaobat Altaallum Tibaan Limutgyerai Aljins Wa Alfiaa Alomryeh Fi Ayeneh Ordonyeh, **Majalat Aljamaa Alislamyeh Lildirasat Altarboyeh Wa Alnafsyeh**, Vol. 21. No. 1. 367- 399.

17- ABBAS. R, 2021- **Faeiliat Barnamaj CoRT Altadribiu Bijuz'ayh Al'awal Walsaadis fi Tanmiat Alqudrat alaa Hal Almushkilat WaAlzakaa Alwijdani: Dirasa Shibh Tajribiat alaa Eayinat min Talamidhat Alsaf Alkhamis Al'asasii fi Madinat Allaadhiqi.** 'Utruhat Dukturah. Jamieat Tishreen, Suria, 368 s.

18- GARARA. A, 2019- **Alzakaa Alwijdani Kmotgyer Waseet Fi Alalaka Bin Altafkeer Alnaked Wa Istratyjyat Aladaa Alakadimi Lada Talabat Aljameaat Alfilastenyeh Fi Mohafazaat Gaza.** Resalat Majestar. Jameat Alaksa, Filasteen, Tum Istrgaaho Fi 10/ 12/ 2021 Ala Alrabet http://scholar.alaqsa.edu.ps/id/eprint/1188.

19- ALKADI. A, 2012- Alzakaa Alwijdani Wa Alakath Bilindimaj Aljamaii Lada Talabat Kullyet Altarbyeh/ Jameat Taez,

Almajalla Alarabyeh Litatweer Altafwok, Vol. 3. No. 3. 26-80.

20-ALKRETI. A, 2013- **Almohoboon Wa Almotafwykoon: Khasaeshom Wa Iktishafohom Wa Ryaaeatohom.** Alam Alkotob, Masr, 415 p.

21-KADDOORI. R; LAHSAN. Z, 2016- Alzakaa Alwijdani Wa Alaktho Bialkodra Ala Hal Almoshkilaat Lada Talameez Almarhala Althanwyeh: Derasa Maydanyeh Bithanwyet Hwari Bomdeen Wa Thanwyet Barhoom Aljadeeda, **Majalat Aloloom Alnafeyeh Wa Altarboyeh**, Vol. 2. No. 1. 94- 117.

22-MOLHEM. S, 2017- **Manahej Albahth Fi Altarbyeh Wa Ilm Alnafs.** Dar Almaseera, Alordon, 512 p.

23- ALMASDAR. A, 2008- Alzakaa Alinfiaali Wa Alaktho Bibaad Almotagyerat Lada Talabat Aljaeaa, **Majalat Aljamea Alislamyeh (Slslt Aldirasat Alinsanyeh)**, Vol. 16. No. 1. 587-632.

24-MAHMUD. S, 2020- Alzakaa Alwijdaniu Waealaqatuh Bialyaqazat Aleaqliat Ladaa Eayinat min Tulaab Al'iirshad Alnafsii fi Jamieat Albaeth, **Aajalat Jamieat Albaeth,** Vol 42 (1), s 11- 41.

المراجع الأجنبية:

25-DHANI. P; SHARMA. T, 2016- Emotional Intelligence: History, Models and Measures, **International Journal of Science Technology and Management**, Vol. 1. No. 5. July. 189- 201.

26-EDANNUR. S, 2010- Emotional Intelligence of Teacher Educators, **Int J Edu Sci,** Vol. 2. No. 2. 115- 121.

27-KAYILI. G; ARI. R, 2015- Wally Feelings Test: Validity and Reliability Study, **Canadian International Journal of Social Science and Eduacation**, Vol. 4. October. 385- 395.

28-KANT. R, 2019- Emotional Intelligence- A Study on University Students, **Journal of Education and Learning,** Vol. 13. No. 4. 441- 446.

29-MAYER. J; SALOVEY. P; CARUSO. D, 2004- Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications, **Psychological Inquiry,** Vol. 15. No. 3. 197- 215.

30-MCDONALD. B, 2010- Emotional Intelligence and Building Relationships, It Leaders Program, **University of Lowa,** Vol. IV. 287- 338.

31-THINGUJAM. N. S, 2002- Emotional Intelligence: What is the Evidence? **Psychological Studies. National Academy of Psychology,** Vol. 47. No. 1-3. 54- 69.

درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

(*) د. نجوى خضر (**) د. ألفت وطفي (***) ديالا بلال

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، وكذلك التعرف إلى الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأُجري البحث على عينة بلغت (60) معلم ومعلمة من معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، كما تمَّ استخدام استبانة لقياس درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية من إعداد الباحثة.

وأظهرت النتائج أنّ درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس لدورة التعلم السباعية في مادة العلوم قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة على استبانة درجة استخدام دورة التعلم السباعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، وكذلك وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة التعليمة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من 5 سنوات، بينما أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: دورة التعلم السباعية.

* مدرّس في قسم تربية الطفل- كلية التربية- جامعة طرطوس- طرطوس.
** مدرّس في قسم تربية الطفل- كلية التربية- جامعة طرطوس- طرطوس.
*** طالبة دراسات عليا (ماجستير)- قسم تربية الطفل- كلية التربية- جامعة طرطوس- طرطوس.

The degree of using the seven-cycle learning strategy in science from the point of view of the fifth grade teachers in Tartous city school.

) (*Dr. Najwa Khder

) (** Dr. Olfat Watfi

)(*** Diala Blal

Abstract

The current research aims to identify The degree of using the seven-cycle learning strategy in science from the point of view of the fifth grade teachers in Tartous city schools, as well as to identify the differences between the sample members depending on variables (scientific qualification, educational experience, number of training courses) and to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the descriptive and analytical approach, and the research was conducted on a sample of (60) teachers from the fifth grade teachers in Tartous city schools. A questionnaire was also used to measure the degree of used of the seven-cycle learning strategy prepared by the researcher.

The results showed that The degree of using the seven-cycle learning strategy in science from the point of view of the fifth grade teachers in Tartous city school was in median degree and the results showed that there were statistically significant difference between the sample members about the extent of using the seven-cycle learning strategy due to the variable of academic qualification favor high qualification and there were statistically significant difference between the sample members due to educational experience favor teachers who have experience in education less than 5 years while there weren't statistically significant difference between the sample members due to training courses.

Keywords: The seven cycle learning.

* Professor in the Department of Child Education - Faculty of Education - Tartous University – Tartous.

** Professor in the Department of Child Education - Faculty of Education - Tartous University - Tartous

*** Postgraduate Student (Master) - Child Education Department - College of Education - Tartous University - Tartous.

1-مقدمة البحث:

يشهد عالم اليوم متطلبات حضارية متنوعة شملت جميع مجالات الحياة، وفرضت نفسها على النظام التربوي ومؤسساته المختلفة، وفي ضوء إدراك المعنيين بالتربية لتلك المتطلبات وأهميتها حاولوا البحث عن السبل التي تلبي هذه المتطلبات في ميدان التربية والتعليم، وقد ظهرت العديد من نظريات التعلم، والاستراتيجيات المتعددة في مجال التعليم بوصفها وسيلة من وسائل التربية وتحقيق أهدافها.

وقد تعددت الاستراتيجيات التعليمية التعلمية تبعاً لتعدد الفلسفات ومنها الفلسفة البنائية، التي تركز على أن يكون التعلم ذا معنى لدى التلميذ، ولذلك فإن التلميذ يستخدم كل خبراته ومعارفه السابقة المخزنة في بنيته المعرفية لفهم المعارف الجديدة وبنائها (عطية، 2015، 380). ومن الاستراتيجيات المشتقة من الفلسفة البنائية إستراتيجية دورة التعلم، والتي تعد من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه في ميدان المناهج وطرائق التعليم، وتتكون من ثلاث مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تطوير المفهوم)، مرحلة الاتساع المفاهيمي (مرحلة تطبيق المفهوم) (عبيدات وأبوسميد، 2013، 407).

ونظراً للمردود الايجابي لدورة التعلم التقليدية بمراحلها الثلاث، ومع تطور الغايات والأهداف المرجو اكتسابها من خلال تعلم العلوم، ظهرت العديد من المحاولات التي عملت على مراجعة هذه الاستراتيجية وتطويرها، وطرأت بعض التغيرات على عدد مراحلها ومسميات تلك المراحل (الحربي وصبري، 2009، 240).

فأصبحت دورة التعلم تتكون من سبع مراحل، وهي: مرحلة الإثارة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسع، ومرحلة التمديد، ومرحلة التبادل، ومرحلة التقويم (عطية، 2015، 434). ومن الدراسات التي أكدت على أهمية إستراتيجية دور التعلم السباعية في عملية التعليم والتعلم، دراسة الثلاب وآخرون (2017) والتي توصلت إلى أن دورة التعلم السباعية تساعد التلاميذ على تنظيم وتسلسل المعلومات وفق خطوات منظمة مما يؤدي إلى استدعاء المعلومات وتذكرها بشكل سلس وبسيط من قبل التلاميذ. وأكدت دراسات أخرى على فاعليتها في رفع مستوى تحصيل التلاميذ كدراسة جروبز وآخرون (GURBUZ et al, 2013) ودراسة العلي (2015).

واستخدمت دورة التعلم استراتيجية للتعليم والتعلم في مادة العلوم بوصفها عملية استقصائية، ومنهاج تفكير في العلوم يتواءم مع الكيفية التي يتعلم بها التلميذ (عطية، 2015،

435). وهذا ما توصلت إليه دراسة ديمير باش وآخرون (Demirbag et al, 2011) بأنَّ لدورة التعلم إسهامات ايجابية في التعلم القائم على الاستقصاء والتي تعد أساسية في تعليم العلوم، وكذلك دراسة بالتا وساراك (Balta and Sarac, 2016) التي أشارت الى أن استراتيجية دورة التعلم السباعية مفيدة ويجب تطبيقها في مناهج العلوم.

ومما سبق تسعى الباحثة إلى تعرف درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي.

2- مشكلة البحث:

تأتي هذه الدراسة للوقوف على أحد أهم الاستراتيجيات التعليمية التعلمية لتحقيق التطوير والتغيير المنشود في المنظومة التعليمية، خاصة مع تراجع مخرجات هذه المنظومة المتمثلة في تدني مستوى تحصيل التلاميذ في مادة العلوم، وفقاً لنتائج اختبار Timss الذي كشف بأن مستوى تحصيل التلاميذ في مادة العلوم في الجمهورية العربية السورية متدنٍ (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014، 31).

ولعلَّ أحد أسباب تدني مستوى التلاميذ في مادة العلوم يعود إلى الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يستخدمها المعلمون في تعليم العلوم، فعلى الرغم من الإعداد والتدريب واتباع الدورات يواجه المعلمون مشكلات عدة في تعليم مادة العلوم، ويعتمدون على الطرائق التقليدية في التعليم، وهذا ما أشارت إليه دراسة الأفندي في الجمهورية العربية السورية (2014) إلى أنه يوجد ضعف في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وصورية الدورات التدريبية التي تقام لتطوير المعلمين.

واستجابةً لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية (2019) باعتماد طرائق التعلم التفاعلي النشط والطرائق الكشفية في مختلف الأساليب التعليمية التعلمية، ووضع خطط تدريبية للعاملين في وزارة التربية في أثناء الخدمة تحقيقاً لمبدأ النمو المهني (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2019).

وفي ضوء تأكيد العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية على فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تعليم مادة العلوم كدراسة ديميرباش (Demirbag et al, 2011)، ودراسة طنوس (2014)، ودراسة بالتا وساراك (Balta and Sarac, 2016).

وكذلك ما لاحظته الباحثة في مادة التربية العملية حيث تسود الاستراتيجيات التقليدية ويغلب عليها الجانب النظري وخاصة في مادة العلوم ويتم التركيز فيها على الجانب المعرفي.

وبناءً على ما سبق ارتأت الباحثة إلى تعرف درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم، وتحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

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

3-1-إلقاء الضوء على مفهوم إستراتيجية دورة التعلم السباعية.

3-2- مواكبة توجهات وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية التي تدعو إلى استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

3-3- أهمية تعليم وتعلم مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

3-4-يعد من الأبحاث القليلة – ضمن حدود علم الباحثة – التي تحرت درجة إستراتيجية دورة التعلم السباعية في الجمهورية العربية السورية.

4-أهداف البحث: يهدف البحث الحالية إلى:

4-1-تعرف درجة استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية لدى معلمي الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم في مدارس مدينة طرطوس.

4-2-تعرف الفروق في درجة استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية لدى معلمي الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، الدورات التدريبية).

5-فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي لاستراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، الدورات التدريبية).

6-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

درجة الاستخدام Degree of using: ويقصد بها في هذه الدراسة درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي لإستراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم في مدارس مدينة طرطوس، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين على استبانة استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية المطبقة في هذه الدراسة.

إســـتراتيجية دورة الـــتعلم الســـباعية (7E'S) Learning cycle strategy7E'sModified: هـي نمـوذج تعليمـي تعلمـي مطـور مـن دورة الـتعلم الثلاثيـة يتضمن سبع مراحل متسلسلة ومنظمة، يوظفها المعلم داخل الغرفة الصفية بهدف بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم وتوسيعها (طنوس، 2014، 134).

وتعرف إجرائياً: بأنها إحدى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، تتكون من سبع مراحل وهي (مرحلة الإثارة Excitement phase، مرحلة الاستكشاف Exploration phase، مرحلة التفسير Explanation phase، مرحلة التوسع Extension phase، مرحلة التمديد Extend phase، مرحلة التبادلElicit phase، مرحلة التقويم Evaluation phase)، وتتضمن هذه المراحل أنشطة يقوم التلاميذ من خلالها بالبحث والتفكير والاكتشاف لاكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم.

7- حدود البحث:

7-1-الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على معلمي ومعلمات الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

7-2-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2021/2022).

7-3-الحدود البشرية: معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس والبالغ عددهم (60) معلم ومعلمة.

7-4-الحدود العلمية: استراتيجية دورة التعلم السباعية.

8-دراسات سابقة:

دراسات عربية:

8-1-دراســة العلــي (2015): "فاعليــة اســتراتيجية SevenE's البنائيــة المعتمــدة على الحاسوب في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم."

أجريـت هـذه الدراسـة فـي سـوريا، وهـدفت الـى قيـاس فاعليـة اسـتراتيجية SevenE's البنائيـة المعتمـدة علـى الحاسـوب فـي تعلـيم مقـرر العلـوم فـي تحصـيل تلامـذة الصـف الرابـع الأساسـي مـن خـلال اختبـار تحصـيلي، وقامـت الباحثـة بتصـميم برنـامج حاسـوبي معتمـد علـى اسـتراتيجية الخطـوات السـبع فـي تعلـيم وحـدة الكهربـاء والمغناطيسـية مـن كتـاب العلـوم لتلامـذة الصـف الرابـع الأساسـي، واختبـار تحصـيلي لقيـاس درجـة تحصـيل التلاميـذ أفـراد العينـة فـي الموضـوعات المختـارة مـن مقـرر العلـوم، واعتمـدت الدراسـة

على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها: تفوق استراتيجية دورة التعلم السباعية المعتمدة على الحاسوب في المجموعة التجريبية على طريقة التعليم المعتادة في المجموعة الضابطة، كما توصلت الدراسة الى ارتفاع مستوى تحصيل أفراد المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية المعتمدة على الحاسوب.

8-2-دراسة الفهيد (2019): "واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات."

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت الى تعرف واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص العلمي، عدد سنوات الخبرة في التعليم)، واقتصر تطبيق الدراسة على عينة بلغت (237) معلماً، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع البيانات، حيث تكونت الاستبانة من محورين أحدهما شمل العبارات الخاصة بواقع الاستخدام، بينما شمل المحور الآخر العبارات الخاصة بمعوقات الاستخدام، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية جاء بمستوى متوسط، وكذلك معوقات هذا الاستخدام جاء كذلك بمستوى متوسط، كما تبين أن مستوى المعوقات أعلى نسبياً من مستوى واقع الاستخدام، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في رؤية عينة الدراسة لواقع الاستخدام ومعوقاته تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مجموعتي المؤهل العلمي جامعة ودراسات عليا، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير التخصص العلمي (كيمياء، فيزياء، أحياء)، وكذلك لم توجد فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من 5 سنوات، من 5 الى أقل من 10 سنوات، من 10 الى أقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر).

دراسات أجنبية:

8-3-دراسة (Balta and Sarac, 2016):

The effect of 7E learning cycle on learning in science teaching: Ameta-Analysis study.

دراسة (بالتا وساراك، 2016): فعالية دورة التعلم السباعية في تعليم العلوم: دراسة تحليلية.

أجريت الدراسة في تركيا، وهدفت الى تعرف فعالية دورة التعلم السباعية في تعلم العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (24) دراسة تجريبية تضم (2918) تلميذاً من الدراسات التي أكدت أنّ لدورة التعلم السباعية أثر إيجابي في تحصيل التلاميذ، وتمَّ اجراء عدد من التحليلات حسب (مستوى المدرسة، نوع النشر، المادة، المدة)، وأشارت النتائج أنّه لم يكن لدورة التعلم السباعية تأثير حسب مستوى المدرسة ونوع النشر والمدة، أما حسب المادة فقد أشارت نتائج التحليل إلى أنَّ استراتيجية دورة التعلم السباعية مفيدة ويجب تطبيقها في مناهج العلوم.

دراسة (GURBUZ et al, 2013):

The effect of 7E's Learning Model on Academic Achievement and Retention of 6th Grade Science and Technology course students in the Unit "Electricity in our life".

8-4-دراسة (جروبز وآخرون، 2013): أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم والتكنولوجيا لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في وحدة الكهرباء في حياتنا.

أجريت الدراسة في تركيا، وهدفت الى تقصي أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (45) تلميذاً وتلميذة، موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية (21) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة (21) تلميذاً وتلميذة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي واختبار المهارات الأكاديمية، واتبعت المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ مثابرتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لابدَّ من الإشارة إلى أنَّ أبرز ما يتفق به هذا البحث مع الدراسات السابقة هو تناول دورة التعلم السباعية في مادة العلوم، وقد تكونت عينة البحث الحالي من المعلمين وهي بهذا تتفق مع دراسة الفهيد (2019) وتختلف عن دراسة (GURBUZ et al, 2013) ودراسة دراسة العلي (2015) ودراسة(بالتا وساراك، 2016) التي تكونت عينتها من التلاميذ، كما يتفق البحث الحالي مع دراسة الفهيد (2019) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي فيما يختلف عن دراسة العلي (2015) ودراسة GURBUZ et al (2013) التي اتبعت المنهج التجريبي، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للبحث وبناء الأداة، إضافةً إلى تعرف الأساليب المتبعة في معالجة النتائج وتفسيرها.

9-الإطار النظري:

تعد استراتيجية دورة التعلم من الاستراتيجيات المشتقة من الفلسفة البنائية، وتعرف بأنها عملية استقصائية، ومنهجاً للتفكير يلائم الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ، وأنها مجالاً واسعاً للتعليم الفعال من خلال تركيزها على الاستنباط البناء من أجل تنظيم اكتساب المعارف، وأبرز ما يسعى إليه التعليم بهذه الطريقة هو طريقة البحث عن المعرفة (عطية، 2008، 253).

وقد تم انشاؤها بواسطة كاربلس Karplus في أواخر الخمسينات من القرن الماضي ثم تم تطويرها بواسطة أتكن وكاربلس Atkin and Karplus كاكتشاف موجه، حيث كانت ثلاثية المراحل وقد تمثلت مراحلها فيما يأتي: مرحلة الاستكشاف، مرحلة التوصل الى المفهوم، مرحلة تطبيق المفهوم، ثم تم تطويرها وتحولت الى رباعية 4E's وتمثلت مراحلها بما يأتي: مرحلة الاكتشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التوسع، ومرحلة التقويم، ليطورها بعد ذلك بايبي وفريقه الى خماسية 5E's فأصبحت المراحل كالآتي: مرحلة الاثارة، مرحلة الاستكشاف، رحلة التفسير، مرحلة التوسع، ومرحلة التقويم. ويرمز كل حرف "E" في دورات التعلم الى الأحرف الكبيرة للكلمات الإنجليزية والتي تشير الى مراحل دورة التعلم التي تبدأ بالحرف "E" (عطية، 2015، 433).

وطوّرت بعد ذلك دورة التعلم لتصبح سباعية المراحل 7E's، وبيّن كل Balta & Sarac, 2016) و (Khan et al, 2020) أن دورة التعلم السباعية تتكون من المراحل الآتية:

1-مرحلة الاثارة (التنشيط) (Excitement Phase): تهدف هذه المرحلة الى تحفيز التلاميذ واثارة فضولهم نحو موضوع معين، ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة بتهيئة التلاميذ واثارة انتباههم وتوليد الفضول لديهم، واستخراج الاستجابات التي تكشف عمّا لدى التلاميذ من معلومات وخبرات سابقة، أو كيف يفكرون بالموضوع.

2-مرحلة الاستكشاف (Exploration Phase): وتهدف هذه المرحلة الى إرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى التلاميذ عن طريق توفير الخبرات والتعاون معاً، لاستيعاب معنى المفهوم، فيقوم المعلم بتهيئة الفرصة للتلاميذ للعمل الجماعي، فيكون دوره ميسر وموجه لعملية التعلم وليس ناقلاً للمعرفة، ويتم ذلك من خلال مساعدتهم على الملاحظة وتسجيل النتائج والاجابة عن استفساراتهم، ومن خلال الأنشطة يتوصلون الى أفكار جديدة ومبادئ ومفاهيم ذات علاقة، ويسأل المعلم التلاميذ أسئلة محيرة، ليوجههم وجهة جديدة للبحث والتقصي.

3-مرحلة التفسير (Explanation Phase): وتهدف هذه المرحلة الى توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، وتعريف المفاهيم واستخدام الخبرات السابقة للتلاميذ كأساس لتفسير المفاهيم الجديدة، ويستخدم المعلم أسلوب المناقشة للقيام بإثارة تفكير التلاميذ، ومن ثم تكوين المفاهيم العلمية في صورة تعاونية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فيعمل المعلم على تشجيعهم لإعطاء تفسيرات للنتائج التي توصلوا اليها وتوضيح المفاهيم بلغتهم الخاصة.

4-مرحلة التوسع (Extension Phase): والهدف من هذه المرحلة اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم، ويقوم المعلم باستخدام أسلوب المناقشة والاستقصاء الموجه لتشجيع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه من مفاهيم ومهارات في مواقف جديدة مشابهة، وربط ما تعلموه بأفكار وخبرات ومواقف أخرى تتعلق بموضوع الدرس، بهدف الذهاب بتفكيرهم الى أبعد مما هو في قاعة الدراسة.

5-مرحلة التمديد (Extend Phase): تهدف هذه المرحلة الى توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم الى موضوعات جديدة، ويستخدم المعلم أسلوب العصف الذهني وأسلوب المناقشة والاستقصاء الموجه، وتوجيه أسئلة مثيرة لمساعدة التلاميذ على معرفة العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى.

6-مرحلة التبادل (Elicit Phase): وتهدف هذه المرحلة الى تبادل الأفكار أو الخبرات، وتعد هذه المرحلة امتداد لما قبلها بفارق ترك التلاميذ يتحاورون فيما بينهم في استنتاج

العلاقات، فيستخدم المعلم أسلوب المناقشة ويقوم بتوضيح وتفسير العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، ويجمع المشاركة الشيقة والتعاون من خلال الأنشطة وتبادل الخبرات.

7-مرحلة التقويم (Evaluation Phase): وتهدف هذه المرحلة الى تقييم فهم التلاميذ للمفاهيم والمهارات التي تعلموها، وهذه المرحلة تدخل في كل المراحل السابقة، وهي عملية تشخيصية مستمرة تتيح الفرصة للمعلم ليحدد الى أي مدى تم فهم التلاميذ للموضوع، ويكون دور التلميذ الإجابة على تساؤلات مفتوحة النهاية.

10-منهج البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة ستستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كونه يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً سواءً باستخدام الأسلوب الكيفي أو الكمي، وهو عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة ما، وفي مكان معين وفي الوقت الحاضر، وهو طريقة من التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معينين (درويش، 2018، 118).

11-مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس والبالغ عددهم (76) معلماً ومعلمة.

عينة البحث: تمَّ اعتماد أسلوب المسح الشامل على كامل المجتمع الأصلي.

12- أداة البحث وصدقها وثباتها:

لتحقيق أهداف البحث تمَّ تصميم استبيان خاص بعينة البحث عدد بنوده /28/ بند حيث تم جمع البيانات المتعلقة بالبحث وفق /7/ محاور:

- المحور الأول: مرحلة الإثارة، ويتضمن البنود:1-2-3-4.
- المحور الثاني: مرحلة الاستكشاف، ويتضمن البنود: 5-6-7-8.
- المحور الثالث: مرحلة التفسير، ويتضمن البنود: 9-10-11-12.
- المحور الرابع: مرحلة التوسع، ويتضمن البنود: 13-14-15-16.
- المحور الخامس: مرحلة التمديد، ويتضمن البنود: 17-18-19-20.
- المحور السادس: مرحلة التبادل، ويتضمن البنود: 21-22-23-24.
- المحور السابع: مرحلة التقويم، ويتضمن البنود: 25-26-27-28.

وتم الاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS، وعلى مقياس ليكرت الثلاثي للتعويض في أوزان الإجابات على استبيان البحث وفق الآتي:

الجدول (1) أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي

الإجابة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
الرمز	3	2	1

المصدر: من إعداد الباحثة

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وطلبت منهم تحكيم الاستبانة، وإبداء آرائهم حول مدى قدرة الاستبانة على قياس ما أعدت لقياسه، وأكدَّ المحكمون صدق الاستبانة مع إبداء بعض الملاحظات التي تتعلق بالصياغة اللغوية، هذا وعدلت الباحثة بما يتوافق مع ملاحظات المحكمين وآرائهم.

الصّدق الذّاتي: يحسب الصّدق الذّاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، ومعامل ثبات الاختبار كما سيتضح لاحقاً هو (0.74)، وعليه فإنّ الصدق الذّاتي يكون (0.86)، وهو معامل صدق عالي (عبد الهادي، 2001، 388).

الصدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية):

تقتضي هذه الطريقة المقارنة بين أعلى (35%) درجة من درجات أفراد العينة الاستطلاعيّة والبالغ عددها (16) معلماً ومعلمة، وأدنى (35%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وعلى هذا الأساس رتّبت الباحثة درجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديّاً على أداة البحث، ثمّ قارنت بين أعلى (5) درجات، وأدنى (5) درجات، ثمّ استخدمت اختبار (مان وتني U) للمقارنة بين المجموعة التي حصلت على أدنى الدرجات والمجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات، فإذا أكدت النّتائج وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين، فإنّ ذلك يعدّ مؤشّراً على صدق الأداة (عباس وآخرون،2007، 265).

الجدول (2)

نتائج اختبار (Mann-Whitney U) للفرق بين أعلى (31.25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وأدنى (31.25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	ولكوكسن (W)	Z	Sig
المجموعة الدنيا	5	57.8	3	15	0.000	15	-2.64	0.008
المجموعة العليا	5	71.00	8	40				

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة مستوى الدّلالة الحقيقيّة (Sig=0.008) أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترضة (0.05)، مما يؤكد وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات المجموعة الدّنيا ودرجات المجموعة العليا، الأمر الذّي يؤكّد صدق الاستبانة وقدرتها على التّمييز بين الأفراد الذّين يمتلكون درجات عالية من السمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السمة المقاسة.

ثبات الاستبانة:

الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): حسبت الباحثة معامل الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ معتمدة في ذلك على البرنامج الإحصائي (SPSS)، ووفقاً لهذه الطريقة، بلغ معامل الثبات (0.74) ككل وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية (أبو الديار،2012، 37).

الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية: حسبت الباحثة معامل ثبات الاستبانة حسب طريقة التجزئة النصفية حيث قامت بتقسيم بنود الاستبانة والبالغ عددها (28) بنداً إلى نصفين، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون(r) بين النصفين. هذا وبلغ معامل الارتباط بين النصفين (0.72)، الأمر الذي يؤكد ثبات الاستبانة.

13-نتائج البحث:

الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الرئيس للبحث: ما درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس (أفراد عينة البحث) لدورة التعلم السباعية في مادة العلوم؟

جدول (4)

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	أحرص على مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد.	2.58	0.56	86	مرتفعة
2	أكتب عنوان الدرس مباشرةً وأبدأ به.	1.17	0.37	39	ضعيفة
3	أكلف التلاميذ بأنشطة مرتبطة بدروسهم الجديدة.	2.18	0.65	72.66	متوسطة
4	أستخدم أساليب متعددة في التمهيد (سرد قصة، فيديو تعليمي،.....).	2.32	0.60	77.33	متوسطة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة الاثارة	**8.26**	**1.10**	**68.83**	متوسطة
5	أوزع التلاميذ الى مجموعات صغيرة.	2.18	0.79	72.66	متوسطة
6	أوجه أسئلة مفتوحة لتلاميذي.	2.12	0.66	70.66	متوسطة
7	أكلف التلاميذ بمهام ضمن قدراتهم.	2.80	0.40	93.33	مرتفعة
8	أتابع التلاميذ بدقة أثناء تنفيذ المهام.	2.58	0.53	86	مرتفعة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة الاستكشاف	**9.68**	**0.96**	**80.67**	مرتفعة
9	أشجع التلاميذ على توضيح ما توصلوا اليه.	2.20	0.48	73.33	متوسطة
10	أساعد التلاميذ في توظيف خبراتهم السابقة في تعلمهم الجديد.	2.38	0.55	79.33	مرتفعة
11	أشجع التلاميذ على تقديم الدليل على ما توصلوا اليه من معلومات.	2.27	0.57	75.66	متوسطة
12	أصوغ الفكرة بصورتها النهائية وأدونها على السبورة.	1.98	0.70	66	متوسطة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة التفسير	**8.83**	**1.22**	**73.58**	متوسطة
13	أطلب من التلاميذ حل مهام مشابهة لما قاموا به.	2.22	0.66	74	متوسطة
14	أساعد التلاميذ في اتخاذ قرارات بشأن المهام الجديدة.	2.30	0.56	76.66	متوسطة
15	أكلف التلاميذ بحل مشكلات جديدة من واقعهم.	2.25	0.65	75	متوسطة
16	أتيح الفرصة للتلاميذ الى ابداء رأيهم حول ظاهر ما	2.32	0.59	77.33	متوسطة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة التوسع	**9.08**	**1.66**	**75.67**	متوسطة
17	أساعد التلاميذ على تعرف العلاقة بين تعلم المواد المختلفة.	2.43	0.50	81	مرتفعة
18	أسأل التلاميذ عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في بعض المهام.	2.23	0.50	74.33	متوسطة
19	أساعد التلاميذ في استرجاع معلومات قديمة وربطها بتعلمهم الجديد.	2.17	0.45	72.33	متوسطة
20	أشجع التلاميذ على ربط ما توصلوا اليه في الدرس مع مواد أخرى.	2.18	0.59	72.66	متوسطة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة التمديد	**9.01**	**1.35**	**75.08**	متوسطة
21	أشجع التلاميذ على تبادل المعلومات فيما بينهم.	2.22	0.66	74	متوسطة
22	أشجع التلاميذ على العمل والتعاون ضمن مجموعات.	2.30	0.74	76.66	متوسطة
23	أسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بين المجموعات حينما تتطلب المهمة ذلك.	2.32	0.74	77.33	متوسطة

24	أحرص على عدم ضياع الوقت في تبادل المعلومات.	2.68	0.50	89.33	مرتفعة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة التبادل	**9.51**	**2.10**	**79.25**	مرتفعة
25	أحرص على ملاحظة أداء تلاميذ المجموعات في كل مرحلة من مراحل الدرس.	2.72	0.49	90.66	مرتفعة
26	أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس أسئلة من نمط (عرف، عدد، اشرح، فسر).	2.08	0.64	69.33	متوسطة
27	أوزع على التلاميذ مجموعة من أوراق العمل خلال سير الدرس.	2.10	0.73	70	متوسطة
28	أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس مجموعة من الأسئلة الموضوعية.	1.87	0.65	62.33	متوسطة
	متوسط الإجابة عن محور مرحلة التقويم	8.76	0.92	73.00	متوسطة
	درجة الاستخدام الكلي (متوسط الإجابة عن بنود الاستبانة ككل)	63.16	6.0	75.19	**متوسطة**

المصدر: مخرجات SPSS بتعديل من الباحثة في EXCEL

يلاحظ من الجدول (4) أنّ درجة استخدام معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس (أفراد عينة البحث) لدورة التعلم السباعية في مادة العلوم قد جاءت **(متوسطة)** حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين (أفراد عينة البحث) عن بنود الاستبانة ككل (63.16) بانحراف معياري (6.0) وبوزن نسبي (75.19%)، وحسب معايير تصحيح الاستبانة، فإنّ هذا المتوسط يؤكد أنّ معلمي العلوم يستخدمون دورة التعلم السباعية بمستوى (متوسط).

وتتفق النتيجة التي تمَّ التوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة (الفهيد، 2019)، حيث توصلت إلى أنَّ واقع استخدام دورة التعلم جاء بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين يميلون إلى تطبيق الاستراتيجيات التقليدية في التعليم مثل الإلقاء والمحاضرة لأنَّ هذه الطرق أيسر وأسهل ولا تحتاج إلى وقت وجهد كبير من المعلّم، ولا تشكل عبأ مادي على المعلم، بالإضافة إلى اكتظاظ الصفوف الدّراسية في المدارس الأمر الذي يعيق المعلّم عن استخدام الاستراتيجيات الحديثة، خصوصاً أنَّ استراتيجية دورة التعلم السباعية تتطلب العديد من الوسائل التعليمية كما تحتاج إلى جهد ووقت كبير وقد لا يكون من السهل تطبيقها على جميع الدروس.

هذا وتشير النتائج إلى أنّ المعلمين (أفراد عينة البحث) يهتمون باستخدام **مرحلة الاستكشاف ومرحلة التبادل** أكثر من بقية مراحل دورة التعلم السباعية حيث حصلت هاتين المرحلتين على أعلى تقييم من قبل أفراد عينة البحث فبلغ متوسط إجاباتهم عن مرحلة الاستكشاف (9.68) بوزن نسبي (80.76%). أما مرحلة التبادل، فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن بنود

هذه المرحلة (9.51) وبوزن نسبي (79.25%)؛ الأمر الذي يؤكد أنّ أفراد عينة البحث يستخدمون مرحلتي الاستكشاف والتبادل بدرجة **مرتفعة**؛ أما بقية المراحل، فإنّ أفراد العينة يستخدمونها بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ طبيعة مادة العلوم وما تحويه من تجارب علمية يقوم التّلاميذ أنفسهم بتنفيذها أو بمساعدة المعلّم أحياناً، توجّه التّلاميذ إلى اكتشاف المعلومة بأنفسهم وتشاركها وتبادلها مع زملائهم للتأكد من النتيجة وصياغتها بصورة مناسبة وعرضها على المعلّم الذي يقوم بدوره بصياغتها بصورة نهائية وتثبيتها.

اختبار فرضيات البحث: اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك على النحو الذي توضحه الفقرات الآتي:

الفرضية الأولى – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير المؤهل العلمي (معهد – إجازة جامعية – دراسات عليا).

قارنت الباحثة بين درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب مؤهلاتهم (معهد – إجازة جامعية – دراسات عليا) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (5)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي

المجموعة	الإحصاء الوصفي		اختبار تحليل التباين الأحادي(One–Way ANOVA)					
	متوسط	انحراف معياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
معهد	55.00	5.51	بين المجموعات	1265.95	2	632.975	41.83	0.000
إجازة	63.52	3.74	داخل المجموعات	862.38	57	15.130		
دراسات عليا	70.09	1.97	الكلي	2128.33	59			

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة في (Sig = 0.000 < 0.05) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير المؤهل العلمي؛ ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو لصالح من تعود هذه الفروق؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحث اختبار (LSD) وهو أحد الاختبارات للمقارنات البعدية المتعددة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (6)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير المؤهل العلمي

الإحصاء الوصفي			اختبار (LSD)			
المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الفئة (A)	الفئة (B)	(A-B)	Sig
معهد	55.00	5.51	معهد	إجازة	8.52	0.000
إجازة	63.52	3.74		دراسات عليا	15.09	0.000
دراسات عليا	70.09	1.97	إجازة	دراسات عليا	6.56	0.000

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ اختبار (LSD) أجرى (3) مقارنات، وكل مقارنة هي فرضية فرعية في الحقيقة، وبشكل عام يمكن استخلاص النتائج الآتية من الجدول (6):

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الحاصلين على شهادة معهد، ومتوسط درجات المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاستبانة ككل (63.52) مقابل (55) للمعلمين الحاصلين على شهادة معهد.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الحاصلين على شهادة معهد، ومتوسط درجات المعلمين الحاصلين على دراسات عليا وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، حيث

بلـغ المتوسـط الحسـابي لـدرجاتهم علـى الاسـتبانة ككـل (70.09) مقابـل (55) للمعلمـين الحاصلين على شهادة معهد.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية، ومتوسط درجات المعلمين الحاصلين على دراسات عليا وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاستبانة ككل (70.09) مقابل (63.52) للمعلمين الحاصلين على شهادة معهد.

وفي ضوء ما سبق ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة اختبار الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير المؤهل العلمي (معهد – إجازة جامعية – دراسات عليا)، وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا.

وتتفق النتيجة مع دراسة (الفهيد، 2019) حيث توصلت إلى أنّه توجد فروق في واقع استخدام دورة التعلم لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا، قد تعلموا النظريات والطرائق والاستراتيجيات التعليمية التعلمية بشكل موسع سواءً أكان نظرياً أو عملياً خلال مرحلة الدراسات العليا، كما أنَّ لديهم دافعية نحو التعلّم الذاتي وتقبل المعلومات الحديثة وتطبيق الخبرات الجديدة، وهذا الأمر قد يكون السبب في تفوق المعلمين الحاصلين على شهادة دراسات عليا عن سواهم في استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية.

الفرضية الثانية – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات).

قارنت الباحثة بين درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من

عشر سنوات)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير الخبرة في التعليم

المجموعة	الإحصاء الوصفي		اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA)					
	متوسط	انحراف معياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
أقل من خمس	70.50	1.73	بين المجموعات	569.46	2	284.73	10.41	0.000
بين (5-10)	64.93	4.884	داخل المجموعات	1558.86	57	27.34		
أكثر من (10)	60.00	5.858	الكلي	2128.33	59			

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول رقم (7) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000 < 0.05) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو لصالح من تعود هذه الفروق؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحث اختبار (LSD) وهو أحد الاختبارات للمقارنات البعدية المتعددة؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (8)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم

الإحصاء الوصفي			اختبار (LSD)			
الخبرة في التعليم	المتوسط	الانحراف المعياري	الفئة (A)	الفئة (B)	(A-B)	Sig
أقل من خمس	70.50	1.73	أقل من خمس	بين (5-10)	5.56	0.051
بين (5-10)	64.93	4.884		أكثر من (10)	10.50	0.000
أكثر من (10)	60.00	5.858	بين (5-10)	أكثر من (10)	4.93	0.001

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول (8) أنّ اختبار (LSD) أجرى (3) مقارنات، وكل مقارنة هي فرضية فرعية في الحقيقة، وبشكل عام يمكن استخلاص النتائج الآتية من الجدول (8):

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في التعليم، ومتوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة بين (5–10) سنوات في التعليم، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.051 > 0.05) حسب نتائج اختبار (LSD) حيث قام برنامج (SPSS) بأخذ الانحرافات المعيارية في الحسبان.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في التعليم، ومتوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من عشر سنوات، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.000<0.05) حسب نتائج اختبار (LSD). وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (70.50) مقابل (60.00) للمعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة بين (5–10) سنوات في التعليم، ومتوسط درجات المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من عشر سنوات، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.001<0.05) حسب نتائج اختبار (LSD). وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الذين لديهم الذين لديهم خبرة بين (5–10) سنوات في التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (64.93) مقابل (60.00) للمعلمين الذين لديهم خبرة بين (5–10) سنوات في التعليم.

وفي ضوء ما سبق ترفض الفرضية الصفرية الثانية، وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة اختبار الفرضية الثانية – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)، وهذه الفروق هي لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من خمس سنوات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الفهيد، 2019) حيث توصلت أنّه لا توجد فروق في واقع استخدام دورة التعلم يعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم أقل من 5 سنوات، أغلبهم خريجين جدد يميلون إلى إثبات أنفسهم في التعليم وفقاً لقدراتهم، خصوصاً أنّهم تعلموا وفقاً للمناهج الحديثة التي تقوم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم وتطوير العملية التعليمية، ويكون لديهم دافع ذاتي لاكتساب القدرة على تطبيق الخبرات الجديدة، بينما المعلمون الأقدم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم وأدائهم في التعليم لمواكبة كل ما هو جديد وحديث في العملية التعليمية.

الفرضية الثالثة – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير الدورات التدريبية (دورة واحدة – دورتان – أكثر من ثلاث دورات).

قارنت الباحثة بين درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب متغير الدورات التدريبية (دورة واحدة – دورتان – أكثر من ثلاث دورات) باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير الدورات التدريبية

المجموعة	الإحصاء الوصفي		اختبار تحليل التباين الأحادي(One–Way ANOVA)					
	متوسط	انحراف معياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
دورة واحدة	60.73	7.17	بين المجموعات	176.82	2	88.41	2.582	0.084
دورتان	63.57	5.47	داخل المجموعات	1951.50	57	34.237		
أكثر من ثلاث	67.20	3.89	الكلي	2128.33	59			

المصدر: مخرجات SPSS

يُلاحظ من الجدول رقم (9) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة ($Sig = 0.08 > 0.05$) مما يؤكد وجود عد وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) حسب متغير الدورات التدريبية؛ **وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:**

نتيجة اختبار الفرضية الثالثة – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث) على استبانة استخدام دورة التعلم السباعية حسب متغير الدورات التدريبية (دورة واحدة – دورتان – ثلاث دورات أو أكثر).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الدورات التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية تقوم على تعزيز المنظومة المعرفية والأدائية وفق متطلبات النظرية البنائية بحيث تستهدف جميع المعلمين، فمن الممكن إكساب المعلمين استراتيجيات النظرية البنائية عن طريق دورة واحدة، فتعدد الدورات التدريبية يقوم على إضافة كل ما هو جديد لاستراتيجيات النظرية البنائية لكن النظرية ثابتة لا تتغير تقوم على جعل التعلم ذي معنى بالنسبة للمتعلم مهما تعددت استراتيجيات البنائية.

وقد يرجع السبب إلى أنَّ الدورات التدريبية التي تقام للمعلمين قد تكون صورية لا تساهم في تطوير أداء المعلمين، وهذا يتفق مع دراسة الأفندي (2014) التي توصلت إلى أنه يوجد ضعف في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وصورية الدورات التدريبية التي تقام لتطوير المعلمين.

14-التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

14-1-عقد دورات تدريبية لمعلمي الصف الخامس على كيفية استخدام استراتيجة دورة التعلم السباعية من خلال توضيح مفهوم دروة التعلم ومراحلها وأهميتها.

14-2-تضمين دليل معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعريفاً لاستراتيجية دورة التعلم السباعية، وأمثلة تطبيقية ونماذج لوحدات دراسية معدة وفقاً لها.

14-3-التوسع في استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم.

14-4-تركيز المشرفين التربويين على استخدام الاستراتيجيات البنائية في التعليم الأساسي بشكل عام، واستراتيجية دورة التعلم السباعية بشكل خاص.

14-5-إجراء المزيد من البحوث التي تتناول استراتيجية دورة التعلم السباعية على مواد أخرى، وعينات ومراحل دراسية مختلفة.

15- قائمة المراجع:

15-1- المراجع العربية:

1- أبو الديار، مسعد. (2012). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**. (ط1). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

2-الأفندي، آلاء. (2014). **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية)**. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة حلب، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

3-الثلاب، سعيد؛ الظفيري، محمد؛ وعطية، دعاء. (2017). **أثر دورة التعلم السباعية في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية ميولهن نحو المادة**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد(35)، 1140-1160.

4-الحربي، سلمان؛ وصبري، ماهر. (2009). **فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة**. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، 3(3)، 392-278.

5-درويش، محمود. (2018). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

6-طنوس، انتصار. (2014). **أثر استخدام إستراتيجية (7 E'S) التدريسية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 2(8)، 127-160.

7- عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8-عبد الهادي، نبيل. (2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. (ط2). عمان: دار وائل للنشر.

9-عبيدات، ذوقان؛ وأبو سميد، سهيلة. (2013). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي.** (ط3). عمان: مركز ديبونو للنشر والتوزيع.

10-عطية، محسن. (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس** *الفعال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

11-عطية، محسن (2015). **التفكير – أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

12-العلي، رهف (2015). **فاعلية استراتيجية SevenE's البنائية المعتمدة على الحاسوب في تحصيل تلامذة صف الرابع الأساسي في مقرر العلوم.** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

13-الفهيد، عبد الله. (2019). **واقع استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.** *مجلة كلية التربية*، 38(182)، 311-361.

14-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2014). **تحليل نتائج التقييمات الدولية Timss لسنة 2011 في الدول العربية.**

15-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). **وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية.**

15-2- المراجع الأجنبية:

1-Balta, N., & Sarac, H. (2016). **The effect of 7E learning cycle on learning in science teaching: Ameta-Analysis study**. European Journal of Educational, 5(2), 61-72.

2-Demirbag, B., Feyzioglu, B.,Alev, A.,Cobanoglu, I.&Altoun, E. (2011). **Developing instructional activities based on constructivist 7E'S Model: Chemistry Teacher's Perspective**. Journal Of TURKISH SCEENCE EDUCATION,8(4), 18-28.

3-Gurbuz, F., Turgut. U., & Salar, R. (2013). **The effect of 7E's Learning Model on Academic Achievement and Retention of 6th Grade Science and Technology course students in the Unit "Electricity in our life"**. Journal of Turkish Science Education, 10(4).

4-Khan, F., Khan, S., & Z, U. (2020). **Effectiveness of instructions in academic achievements: an experimental study using 7 E's instructional model**. Global Regional Review, 5(3), 151-165.

15-3- المراجع العربية باللغة الأجنبية:

1-Abass, M., Nofal, M., Elaabsi, M., Abo Eawad, F. (2007). **Introduction to research in education and psychology**. Oman: Dar Elmosirah for publishing and distribution.

2-Abd Alhadi, N. (2001). **Educational measurement and evaluation and its use in classroom**. Oman: Dar Wayil for publishing.

3-Abu aldiyar, M. (2012). **Measurement and diagnosis of people with learning disabilities**. Kuwait: Child evaluation and education center.

4-Alafandi, A. (2014). **Classroom management problems faced by teachers in the first stage of basic education**. [published master's thesis]. Aleppo university, Faculty of education, Department of curriculum and teaching methods.

5-Alali, R. (2015). **Effectiveness strategy seven E's computer-based contraction in fourth grade students collected primary science**. [unpublished master's thesis]. Damascus university, Faculty of education, Department of curriculum and teaching methods.

6-**Arab league educational, cultural and scientific organi zation**. (2014). Analysis of the results of the Timss 2011 international assessments in the Arab countries.

7-Darwish, M. (2018). **Research methods in the humanities**. Egypt: The Arab nation foundation for publishing and distribution.

8-Eabidat, D., Abu samid, S. (2013). **Teaching strategies in the twenty-first century: A Guid for the teacher and educational supervisor**. (third edition). Oman: Debono for publishing and distribution.

9-Eatia, M. (2008). **Modern strategies in effective teaching**. Oman: Dar Safaa for publishing and distribution.

10-Eatia, M. (2015). **Thinking – its types, skills and teaching strategies**. Oman: Dar Safaa for publishing and distribution.

11-Alfahayd, A. (2019). **The status que of using the 5E's strategy in teaching science for the secondary stage students in Al Qassim region from the viewpoints of the light of some variables**. Journal of the college of education, 38(182), 311-361.

12-Alharbii, S. & Sabri, M. (2009). **The effectiveness of the metacognitive learning cycle model in science teaching on developing some metacognitive skills among middle school students**. Journal of Arab studies in education and psychology, 3(3), 239-278.

13-**Ministry of Education in the Syrian Arab Republic**. (2016). General framework document for the national curriculum of the Syrian Arab Republic.

14-Tanus, A. (2014). **The Effect of using the teaching strategy 7E's on comprehending scientific concepts and skills of inquiry-based learning among primers education students in light of their academic self-concept**. Journal of Al-Quds open University for educational & psychological research & studies, 2(80, 127-160.

15-Althalab, s., Alzafiri, M., Aetia, D. (2017). **The Effect of the sevenfold learning course in the acquisition of the chemical concepts for the female students of the fifth scientific branch and in improving their tendency towards the lesson**. Journal of the college of basic education for educational and human sciences, No 35, 1140-1160.

الملحق

جامعة طرطوس

كلية التربية

ماجستير تربية الطفل

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

أضع بين أيديكم مقياس يتألف من مجموعة من العبارات لقياس درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم لاستخدامه في إعداد بحث بعنوان" **درجة استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في مادة العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس**" لذا أرجو منكم وضع إشارة (×) بجانب العبارة التي تعبر عن رأيكم، راجيةً منكم الإجابة على جميع الأسئلة علماً بأن البيانات سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المعلومات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1. **المؤهل العلمي:**

☐ معهد ☐ جامعة ☐ دراسات عليا

2. **الخبرة التعليمية:**

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. **الدورات التدريبية:**

☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ 3 دورات فأكثر

الرقم		درجة الاستخدام:

		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
1	أحرص على مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد.			
2	أكتب عنوان الدرس مباشرةً وأبدأ به.			
3	أكلف التلاميذ بأنشطة مرتبطة بدروسهم الجديدة.			
4	أستخدم أساليب متعددة في التمهيد (سرد قصة، فيديو تعليمي،.....).			
5	أوزع التلاميذ الى مجموعات صغيرة.			
6	أوجه أسئلة مفتوحة لتلاميذي.			
7	أكلف التلاميذ بمهام ضمن قدراتهم.			
8	أتابع التلاميذ بدقة أثناء تنفيذ المهام.			
9	أشجع التلاميذ على توضيح ما توصلوا اليه.			
10	أساعد التلاميذ في توظيف خبراتهم السابقة في تعلمهم الجديد.			
11	أشجع التلاميذ على تقديم الدليل على ما توصلوا اليه من معلومات.			
12	أصوغ الفكرة بصورتها النهائية وأدونها على السبورة.			
13	أطلب من التلاميذ حل مهام مشابهة لما قاموا به.			
14	أساعد التلاميذ في اتخاذ قرارات بشأن المهام الجديدة.			
15	أكلف التلاميذ بحل مشكلات جديدة من واقعهم.			
16	أتيح الفرصة للتلاميذ الى ابداء رأيهم حول ظاهر ما.			
17	أساعد التلاميذ على تعرف العلاقة بين تعلم المواد المختلفة.			
18	أسأل التلاميذ عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في بعض المهام.			

19	أساعد التلاميذ في استرجاع معلومات قديمة وربطها بتعلمهم الجديد.			
20	أشجع التلاميذ على ربط ما توصلوا اليه في الدرس مع مواد أخرى.			
21	أشجع التلاميذ على تبادل المعلومات فيما بينهم.			
22	أشجع التلاميذ على العمل والتعاون ضمن مجموعات.			
23	أسمح بتبادل الأفكار والمعلومات بين المجموعات حينما تتطلب المهمة ذلك.			
24	أحرص على عدم ضياع الوقت في تبادل المعلومات.			
25	أحرص على ملاحظة أداء تلاميذ المجموعات في كل مرحلة من مراحل الدرس.			
26	أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس أسئلة من نمط (عرف، عدد، اشرح، فسر).			
27	أوزع على التلاميذ مجموعة من أوراق العمل خلال سير الدرس.			
28	أطرح على التلاميذ في نهاية الدرس مجموعة من الأسئلة الموضوعية.			