مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 23

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
القيم البيئيّة المتضمّنة في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي	ميرنا مصطفى ابراهيم	46-11
تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض مهارات الحس العددي	هزار سعود د. رغداء نصور	76-47
مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في ضوء بعض المتغيرات	نغم عمر كيخيا	122-77
درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ للمعرفة التقنية التربويّة وفق نموذج (تِباك) من وجهة نظرهم	مارلين ديوب الرسلان د يوسف خضور د ربا التامر	156-123

القيم البيئيّة المتضمّنة في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي

الباحثة : ميرنا مصطفى ابراهيم

كلية التربية – جامعة تشرين

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرّف القيم البيئية المتضمنة في منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي, وتحديد القيم الأكثر تكراراً والأقل تكراراً, وذلك من خلال دراسة تحليلية لمحتوى المنهاج والوصول إلى أهداف البحث, أعدّت الباحثة قائمة معايير خاصة بالقيم البيئية, استناداً إلى القيم التي أقرّتها المنظمة العالمية للبيئة(الأمم المتحدة للبيئة) والأدبيات التربوية، وبناءً عليها تمّ تحليل محتوى منهاج الصف الرابع الأساسي للعام الدراسي 2020/2019م. أظهرت النتائج أن محتوى المنهاج يتضمّن (14) قيمةً بيئيةً بمختلف مجالاتها ولكن بنسب متفاوتة بما يتناسب مع موضوعات المادة, حيث جاء ترتيب مجالات القيم البيئية على التوالي من حيث العدد : (6) قيم تنتمي إلى مجال المحافظة على القيم البيئية, (5) قيم تنتمي إلى مجال استغلال موارد البيئة, و (3) قيم تنتمي إلى مجال الجمال البيئي.

الكلمات المفتاحية : القيم البيئية، منهاج العلوم, أسلوب تحليل المحتوى.

Environmental Values in Science Subject For Fourth class

ABSTRACT

The present research aims to identify the environmental Values in Science curriculum For Fourth class, and to identify the most frequent values and the less frequent through analytic study to the content of the science curriculum for the fourth class. To reach the research objectives, the researcher has prepared a list of standards for environmental values, based on values endorsed by the international organization (UN Environment) and the previous educational researches. Accordingly the content of the science curriculum for fourth class at the academic year 2019/2020 has been analyzed. The results confirmed that the content of the book contains (14) environmental values at its different fields but in varying proportions commensurate with the matters of the subject, the ranking of environmental values is consecutive in number : (6) environmental values belongs to the environment conservation field, (5) environmental values belongs to the exploitation of environmental resources field, and (3) environmental values belongs to the environmental beauty field.

Keywords: Environmental values, science curriculum, content analysis method.

مقدّمة البحث:

إن البيئة تعد ملاذ الإنسان ومستوطنه عبر العصور، فمنذ ظهور الإنسان على وجه الأرض وهو في تفاعل مستمر مع المحيط البيئي، حيث وجه الإنسان اهتماماته إلى استغلال البيئة لتلبية أو إشباع متطلباته، وهو في ذلك يعتبرها مكسب مادي دائم دون مراعاته للآثار السلبية لهذا الاستغلال غير المتناهي وغير المدروس. ونظراً للتقدم العلمي والتقني، ومع بلوغه درجات عليا من الرقي، فإن الإنسان أصبح يمارس سلوكيات خاطئة في علاقاته وتفاعلاته مع البيئة، وهذا ما نتج عنه اختلال في توازن النظام البيئي، فظهرت مشكلات بيئية عديدة، تجلى أبرزها في التلوث أو استنزاف الموارد الطبيعية ومحدوديتها...إلخ، أو التي تعكس سوء استخدام الإنسان للبيئة، وبذلك بلغ تأثير الإنسان على البيئة مستويات تنذر بالخطر وبعواقب تهدد الوجود على الأرض إذ استمر على ذلك الحال.

ونظراً لتفاقم المشكلات البيئية وتعاظمها مع موجة التصنيع والتطور، وتعددها وتنوعها، ورغم الإجراءات" التنظيمية والتشريعية والمادية ".. لحماية البيئة والحد من تدهورها، فإن العديد من الدول توصلت إلى أن التكنولوجيا و سن التشريعات عاجزة عن تحقيق الهدف المرجو منها في حماية البيئة, وعليه أقيمت العديد من المؤتمرات العالمية والإقليمية حول أهمية التربية البيئية و ضرورة التوجه نحو التعليم البيئي (جمعة, 2011, ص23), ومن أبرز هذه المؤتمرات مؤتمر المحافظة على البيئة البشرية في ستوكهولم عام 1972 م، ومؤتمر قمة الأرض بالبرازيل (2011)، ومؤتمر قمة التنمية المستدامة بجوهان سبورغ وغيرها، حيث أكدت هذه المؤتمرات على ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية وحماية البيئة أو المحافظة عليها، و ضرورة الإصلاح البيئي وتحمل الأجيال القادمة هذه المسؤولية (الطيب, 2016, ص13).

ونظراً لتداعيات الإشكاليات البيئية اتخذت مناهج التعليم في مختلف الدول منحىً بيئياً، وذلك وفقاً لما تضمنته أعمال العديد من المؤتمرات الدولية والعربية وكذلك الندوات الإقليمية المنعقدة بدايةً من مؤتمر ستوكهولم ١٩٧٢ الذي خلص إلى

ضرورة وضع برامج بيئية في مراحل التعليم المختلفة، قصد تنظيم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية من خلال إكساب الفرد المتعلم خبرة تعليمية واتجاهات وقيم خاصة بمشكلات بيئية تضبط سلوك الفرد إزاء الموارد البيئية, ويترجم هذا الهدف من خلال أنشطة تعليمية صفية ولا صفية، وكذلك ندوات ونشرات (بوشيخاوي ومحمودي, 2015, ص13).

الأمر الذي أكد على دور المدرسة في توجيه سلوك الطفل، حيث مجال التعليم ركناً أساسياً من أركان طرائق حماية البيئة والمحافظة عليها، فهي مسؤولية تربوية بالدرجة الأولى، وتعد القيم البيئية أحد أبرز المرتكزات للارتقاء بمستوى وعي الطلاب نحو البيئة والاهتمام بالقيم البيئية لدى النشء من أهم السبل التي قد تقلل من مقدار التلوث والتدهور البيئي وتحقيق أهداف حماية البيئة، وبالتالي تؤدي إلى إيجاد علاقة سليمة بين التنمية والتقدم التكنولوجي والمحافظة على سلامة البيئة.

ومنه فإن إثراء محتوى المناهج المدرسية عموماً ومحتوى منهاج العلوم بشكل خاص بالقيم البيئية يسهم في إحداث تغييرات ايجابية في اتجاهات وقيم المتعلمين نحو البيئة المحيطة بهم، وإحداث التوازن في الأنظمة البيئية، وبالتالي تحسين نوعية الحياة, وذلك لأن مناهج العلوم يمكن أن تكون ميداناً مناسباً لتعليم التفاعل بين الإنسان والبيئة، فهذا يتطلب أن تركز على اكتساب القيم البيئية بحيث يستطيع المتعلم أن يطبق ما تعلمه لمواجهة المشكلات البيئية، والحد من هدر الموارد البيئية والتقليل ما أمكن من التلوث بجميع أنواعه وأشكاله، وتحقيق نوع من التوازن البيئي، فالمشكلات البيئية ناتجة عن غياب كلي أو جزئي للقيم البيئية المتعلقة بطريقة معاملة الانسان للبيئة.

فمناهج العلوم معنية بتنمية المعارف والمعلومات اللازمة للتعامل مع القيم البيئية بأنواعها المتعددة، وبضرورة تضمينها للقيم البيئية لتكون ذات مساس بحياة المتعلم اليومية، ومساعدة المتعلمين في اكتساب الخبرات وتنمية الاتجاهات الايجابية التي من شأنها أن تغير من سلوكهم وتكسبهم قيم بيئية مرغوبة تساعدهم على العيش في

مجتمع سليم، إذ يهدف تدريس العلوم إلى تنمية العلاقة بين المتعلم وبيئته، مما يسهم في تحسن علاقة الإنسان بالبيئة (عناجرة, 2018, ص2).

انطلاقاً مما سبق ستقوم الباحثة في البحث الحالي بتقصي القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي واستعراضها وذلك من خلال تحليل محتوى كتاب العلوم فصل أول وفصل ثاني للصف الرابع أساسي/ حلقة أولى، وتحديد القيم البيئية الأكثر تكراراً التي ركز عليها محتوى الكتاب وتحديد القيم البيئية الأقل تكراراً والتي لم يذكرها المحتوى بشكل كافٍ.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة أن هناك تدنّي في القيم البيئية لدى غالبية الطلبة, ولدى مراجعة كتب العلوم للمرحلة الأساسية وجدت الباحثة أن هناك العديد من القيم البيئية لم يتطرق لها المنهاج, كما لاحظت من خلال ما ذكره بعض الأخصائيون في علم البيئة أننا نعيش حالة من التدهور البيئي، وتمثل في معظمها ظاهرة سلوكية تعكس الموقف السلوكي غير السوي للإنسان على البيئة(معوض, 1994, ص149), فالمتأمل في المشكلات البيئية التي ازدادت على المستوى العالمي والمحلي, يستنتج أنها لا تخرج عن كونها أزمة قيم وسلوكيات ناتجة عن غياب القيم البيئية المتعلقة بطرق معاملة الإنسان للبيئة(عربيات, 2004, ص67), وأصبحت هذه المشكلات تهدد مصير الإنسان والبشرية جمعاء نتيجة للتطور التكنولوجي الهائل وتسارع عجلة التنمية على الأصعدة المختلفة والنشاطات البشرية غير الواعية تجاه البيئة (الصباريني,2002, ص122).

حيث تعاني الكثير من دول العالم من بعض المشاكل البيئية كالجزائر والأردن كما ورد في دراسة عناجرة (2018) ودراسة الطيب (2016) والتي أكدت بأن الدول لن تنجح في التصدي لهذه المشكلات والعمل على حلها إلا بتأهيل أبنائها الطلبة، وذلك بتزويدهم بالمعارف البيئية المتكاملة، وغرس القيم البيئية الملائمة تجاه مشكلات البيئة في أنفسهم، وتزويدهم بأساليب السلوك البيئي الإيجابي, كما أشارت بعض

المرجعيات إلى أنه نتيجة للنمو الاقتصادي والصناعي في الجمهورية العربية السورية خلال العقد الأخير من الزمن أدى إلى دخول واستخدام العديد من المواد الكيميائية التي تملك خطورة على البيئة والصحة منها الملوثات العضوية الثابتة ونتيجة للاستخدام العشوائي لهذه المواد, تلوثت الأوساط البيئية بمختلف أنواعها في البلاد (الهيئة العامة لشؤون البيئة, 2008, ص19).

ونظراً لجسامة هذه المشكلات البيئية وتأثيراتها على موارد البيئة، وحياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى، كان لابدّ من تربية الأفراد على السلوكيات الإيجابية تجاه بيئتهم, وفي هذا الإطار احتلت التربية البيئية الصدارة في اهتمامات العديد من دول العالم، وأصبحت جميع المؤسسات التربوية تشترك في تنميتها, ونجد على رأسها المؤسسة التعليمية التربوي(المدرسة), وتقوم المدرسة بمهمتها هذه من خلال محتوى مناهجها التعليمية بما تقدمه من مواد دراسية مختلفة. ومن أهم المواد في هذا الإطار مادة العلوم, إذ يعد تعليم التلاميذ كيفية إدارة و استثمار الموارد البيئية وربط العلوم والتكنولوجيا بالمجتمع والبيئة بالإضافة إلى تدريب المتعلمين على التطبيقات العلمية للمعارف والمفاهيم التي يدرسونها بما يعينهم على حسن التعامل مع البيئة أحد أغراض تدريسها (سعيد, 2017, ص518) وبما أن لمنهاج العلوم الأثر الأكبر في إظهار القيم البيئية والعمل على إثارة دافعية الطلبة نحو المعرفة البيئية، والمشاركة في إظهار سلوكيات تحافظ على البيئة (عناجرة, 2018, ص37), فالمحافظة على البيئة والتعاون مع الطبيعة هما استجابتان تكتسبان بالتعلم(الخطيب, 1992, ص39).

انطلاقاً مما سبق, ومن أهمية القيم البيئية وأهمية مادة العلوم في إكسابها للمتعلمين ومن ضرورة تقصي القيم المتضمنة في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي, وتحديد القيم الأكثر تكراراً والقيم الأقل تكراراً والقيم التي لم يتطرق إليها الكتاب, يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما القيم البيئية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في سورية ؟

أهمية البحث:

يستقي البحث أهميته من النقاط الآتية:

- من الممكن أن تسهم نتائج البحث في تطوير محتوى مادة العلوم, في حال وضعت نتائجه في أيدي المعنيين.
- قد تلفت نتائج البحث انتباه العاملين في حقل التربية والمناهج لأهمية تضمين القيم البيئية في محتوى المناهج.
- قد تساعد نتائج البحث واضعي المناهج والمعلمين والموجهين على زيادة فاعلية محتوى منهاج العلوم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من المادة.

أهداف البحث:

- تحليل منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء القيم البيئية.
- تحديد القيم البيئية المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي في سورية.

أسئلة البحث:

سعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما القيم البيئية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في سورية؟

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال العام الدراسي 2022/2021.
- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على القيم البيئية المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للفصلين الأول والثاني للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

القيم البيئية(Environmental Values): هي الأحكام القيمية التي يصدرها الفرد على مكونات البيئة الاجتماعية والإنسانية، وهي تعكس شخصية الفرد وتقويمه الداخلي للمواقف البيئية، وهي نتاج اجتماعي تم استيعابه من البيئة الثقافية ويستخدمه الفرد للحكم على قضايا البيئة ومشكلاتها" ، ويضيف عبد اللطيف (2007) بأنها " معتقدات الأفراد ووجهات نظرهم ومشاعرهم تجاه البيئة التي يعيشون فيها، وهي معايير لسلوكهم نحو هذه البيئة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من المعايير والمبادئ، والأفكار، والاتجاهات، والممارسات والسلوكيات التي يمتلكها الفرد لتوجيه سلوكهم وممارساتهم للمحافظة على البيئة، بما تحويه من مواقف وخبرات فردية للممارسة السلوك الصحيح نحو البيئة، فضلاً عن توظيفها في المواضيع البيئية، وتم تقسيم القيم البيئية في هذه الدراسة إلى ما يأتي: مجال قيم المحافظة على البيئة، ومجال قيم ترشيد السلوك الاستهلاكي لموارد البيئة، ومجال قيم الجمال البيئي، ومجال القيم الصحية البيئية. (والمفترض أنها متضمنة في محتوى المناهج بشكل عام ومحتوى كتاب العلوم للصف الرابع/ حلقة أولى) بشكل خاص, والتي تم تحليل محتوى الكتاب في ضوئها.

وتعرف الباحثة مادة العلوم إجرائياً: هي منهاج العلوم المقررة لتلاميذ الصف الرابع بجزأيه الأول والثاني من قبل وزارة التربية، الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سورية, للعام الدراسي 2022/2021.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات المتعلقة بدراستها, وفيما يلي الدراسات الأكثر التصاقاً بدراستها مرتبة حسب تسلسل تاريخها بدءاً من الأقدم إلى الأحدث.

<u>أولاً: دراسات عربية:</u>

- **دراسة سكيكر (1998) بعنوان:" المضمونات البيئية في كتب الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية في سورية" (سورية).**

هدفت هذه الدراسة الكشف عن المضمونات البيئية في كتب الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية في سورية وإجراء المقارنة بين كتب الجغرافيا (1985) وجغرافيا (1986). تألفت عينة البحث من كتب الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. استند التحليل إلى معيار ضمّ سبعة محاور: (النظام البيئي، الصيانة البيئية، الموارد الطبيعية، المشكلة البيئية، السكان، الطاقة، الطقس والمناخ). وقد أظهرت نتائج الدراسة التحليلية غياب الكثير من المفاهيم البيئية في كتب المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث بلغت أعلى نسبة في الصف الثاني الإعدادي بنسبة (73.49%) كما ظهرت مفاهيم الطقس والمناخ في المرتبة الأولى في كتب المرحلة الإعدادية والثانوية، ومفاهيم الصيانة العامة في المرتبة الأخيرة في كتب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

- **دراسة السيد (1999) بعنوان :"المشكلات البيئية مدخل لبناء وتطوير المناهج التعليمية" (الإمارات العربية المتحدة).**

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع المشكلات البيئية في كتاب العلوم لجميع المراحل. تألفت عينة البحث من كتب العلوم لجميع المراحل الدراسية في الإمارات. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. توصل الباحث إلى النتائج التالية: عدم التوازن في عرض القيم والمشكلات البيئية المتضمنة في محتوى كتب العلوم, كما أنه لا يواكب المشكلات البيئية حديثة الظهور.

- **دراسة الصوافي (2002) بعنوان:" القيم البيئية المتضمنة في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية من التعليم العام بسلطنة عمان"(سلطنة عمان).**

هدفت الدراسة إلى تعرف القيم البيئية المتضمنة في مقررات الجغرافية بالمرحلة الإعدادية من التعليم العام في سلطنة عمان. تألفت عينة البحث من كتب الجغرافية المقررة في المرحلة الإعدادية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. توصل

الباحث إلى النتائج التالية: افتقار مقررات الجغرافيا للصفين الأول والثاني الإعدادي للكثير من القيم البيئية التي احتوتها قائمة الدراسة.

- **دراسة سلمان (2004) بعنوان:" القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في جامعة البحرين"(البحرين).**

هدفت الدراسة إلى رصد القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في مرحلة التعليم الابتدائي بمملكة البحرين. تألفت عينة البحث في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. توصل الباحث إلى النتائج التالية: وجود نوع من عدم الاتزان في توزيع القيم البيئية في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في مرحلة التعليم الابتدائي، وإلى غياب بعض القيم البيئية عن محتوى الكتب المحللة والتي تشكل قيماً بيئية مهمة في هذه المرحلة العمرية.

- **دراسة حلاوة (2005) بعنوان:" القيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية للمرحلة الابتدائية في البلاد العربية (سورية، السعودية، السودان، تونس).**

هدفت الدراسة تعرف القيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية للمرحلة الابتدائية في البلاد العربية (سورية، السعودية، السودان، تونس). تألفت عينة البحث من كتب الجغرافيا للمرحة الابتدائية في سورية والسعودية والسودان وتونس. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تم توزيع القيم البيئية في مجموعات رئيسية وهي: حماية الموارد الطبيعية الحية، وحماية البيئة من التلوث، والنظافة، والصحة العامة، وحماية الموارد الطبيعية غير الحية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعات الأربع واحداً في مضمونات الكتب السورية والسودانية، بينما اختلف ترتيبها في مضمونات الكتب التونسية، أما قيم حماية البيئة من التلوث غابت من مضمونات الكتب السعودية، كما أظهرت الدراسة أن القيم البيئية ضئيلة في كتب الجغرافية المحللة في البلاد العربية.

- **دراسة حلاوة (2006) بعنوان :"القيم البيئية في كتب الجغرافيا للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في سورية" (سورية).**

هدفت هذه الدراسة إلى رصد القيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافيا للصفين الخامس والسادس في سورية وكيفية توزيعها. تألفت عينة البحث من كتب الجغرافيا للصفين الخامس والسادس المقررة في العام الدراسي 2003/2002. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى. توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: افتقار الكتابين عينة البحث إلى القيم البيئية وقلة الدروس المعنية بإكساب القيم البيئية بالإضافة إلى تفوق المعارف البيئية على المواقف البيئية.

- **دراسة غربي (2009) بعنوان :"التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين" (قسنطينة).**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية. تألفت عينة البحث من معلمي مدارس قسنطينة/ الجزائر. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي/المقابلة. توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: تفتقر المدارس الابتدائية إلى الاهتمام بالقيم والموضوعات البيئية, كما لا يوجد انسجام بين الجانبين النظري والتطبيقي في إكساب القيم البيئية.

ثانياً: دراسات أجنبية:

- **دراسة Mosothwane (1991) بعنوان:" المحتوى المعرفي البيئي لدى الطلاب المتعلمين وتحديد اتجاهاتهم نحو التربية البيئية" The environmental knowledge content of learners and determining their attitudes towards environmental education.**

هدفت تعرف المحتوى المعرفي البيئي لدى الطلاب المتعلمين وتحديد اتجاهاتهم نحو التربية البيئية واهتماماتهم بنوعية البيئة. تألفت عينة الدراسة من (112) طالباً من أربع كليات للتربية في بتسوانا/أفريقيا. استخدم الباحث المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى أنه اذا قامت كليات التربية في بتسوانا بتطوير مناهج وبرامج قوية للتربية البيئية فإن الطلاب ستكون لديهم الفرصة لزيادة معرفتهم بالبيئة بشكل كبير بالإضافة

إلى وعيهم بالمشكلات التي تعاني منها بتسوانا وبالتالي تؤدي إلى توعية بيئية أفضل.

- **دراسة Szagn & Pavlov (1992) بعنوان: " الوعي البيئي تجاه الطبيعة لدى طلبة روسيا وألمانيا ومعرفة مدى استعدادهم لحماية الطبيعة ". Environmental awareness towards nature among Russian and German students and their readiness to protect nature.**

هدفت إلى مقارنة الوعي البيئي تجاه الطبيعة لدى طلبة روسيا وألمانيا ومعرفة مدى استعدادهم لحماية الطبيعة. تألفت عينة الدراسة من (1220) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم من (12–18) سنة منهم(610) ألماني و(610) روسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى أن استعداد الطلبة الألمان للقيام بإجراءات لحماية البيئة أكبر من الطلبة الروس، وتفوق الطلبة الإناث على الذكور، وعزا الباحثان النتيجة إلى دور المناهج المدرسية في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة.

- **دراسة Scoti Oultan (1998) بعنوان: " دور المناهج المدرسية البريطانية في اكتشاف وتنمية ثقافة القيم البيئية". Environmental values Education: An Exploration of its Role in the School curriculum**

هدفت تعرف دور المناهج المدرسية البريطانية في اكتشاف وتنمية ثقافة القيم البيئية بالإضافة إلى تعرف الدور الهام لتعليم القيم البيئية في المنهاج المدرسي, كما هدفت إلى معرفة مدى مساهمة القيم البيئية والثقافة البيئية في تحسين السلوك البيئي عند التلاميذ. استخدم الباحث المنهج الوصفي/ تحليل المحتوى. توصلت الدراسة إلى عدد من الإرشادات الممكنة للتعليم البيئي من أجل غرس القيم وتنمية السلوك البيئي الصحيح عند الطلبة.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

- معظم الدراسات السابقة تناولت تحليل الكتب والمناهج الدراسية المختلفة, فقد تناولت دراسة حلاوة (2006) القيم البيئية في محتوى كتب الجغرافية للصفين الخامس والسادس, بينما تناولت دراسة السيد (1999) القيم البيئية في محتوى كتب العلوم لجميع المراحل الدراسية. استخدمت أغلب الدراسات أسلوب تحليل المحتوى، والنسب المئوية والتكرارات للمعالجة الإحصائية لنتائج تحليل المحتوى
- بينت بعض الدراسات غياب أو افتقار بعض القيم البيئية في الكتب المدرسية، مثل دراسة حلاوة (2006) و(2005) وسكيكر (1998) والصوافي (2002), وأظهرت دراسة السيد (1999) وسلمان (2004) عدم وجود توازن في توزيع القيم البيئية في محتوى الكتب عينة التحليل.
- اشتركت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث استخدام أسلوب تحليل المحتوى واستخدام التكرارات والنسب المئوية للمعالجة الإحصائية، ومن حيث موضوع البحث القيم البيئية. وإن ما يميز هذه الدراسة هو تحليل منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي في سورية, إضافة إلى إعداد قائمة خاصة بالقيم البيئية في ضوء منشورات منظمة الأمم المتحدة للبيئة والأدبيات التربوية السابقة لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في سورية وقد تم تحليل القيم البيئية وتوزيعها في ضوئها.

الإطار النظري:

1- القيم البيئية: "محصلة ومجموع الاتجاهات التي تتكون في الفرد إزاء فكرة أو موضوع يتصل بالبيئة، سواء بالقبول أو الرفض، مثل الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث ومدى حرصه أو عدم حرصه على هذه البيئة، والحفاظ عليها من التلوث(عبد اللطيف, 2007, ص98).

2- خصائص القيم البيئية:

تعد القيم البيئية من أبعاد الوعي البيئي وتساعد على فهم علاقة الإنسان بالبيئة وتوجه سلوكه، وهي تنفرد بمجموعة من الخصائص تميزها عن غيرها من أنواع القيم الأخرى, وتوضح أهميتها في المحافظة على البيئة من التدهور والاستنزاف نذكر منها:

- ❖ أنها مكتسبة حيث تمثل في جوهرها نتاج فردي واجتماعي يحظى بقبول ورضا الجماعة.
- ❖ تمثل مجموعة أحكام معيارية يصدرها الفرد على مكونات البيئة وتحدد اختياراته على نحو ايجابي أو سلبي للسلوك الذي يسلكه تجاه البيئة.
- ❖ تمثل دوافع أو محركات تدفع الإنسان إلى التفاعل مع البيئة بحكمة والمحافظة عليها (غنايم, 2003, ص172).
- ❖ للقيم البيئية ما يسمى بالموقف البيئي بمعنى أن هناك دوافع كامنة وراء أحكام الأفراد بشأن القضايا البيئية.
- ❖ ترتب القيم البيئية في تنظيم هرمي، ونسق قيمي وفيه ترتب أشد القيم أولوية في قمة الهرم، أما أقلها أهمية فتوجد في قاعدة الهرم، وهذا التدرج ليس جامداً بل يتعدد ويعتدل تبعاً لمستويات وعي الأفراد وإدراكهم وعمق خبراتهم الإنسانية، بوصفها مؤشرات للأنشطة السلوكية (المرزوقي, 2006, ص45).

3- تصنيف القيم البيئية:

ولكي يتضح تنوع القيم البيئية سوف نستعرض مجموعة من التصنيفات التي قدمها العلماء، نذكر بعضا منها فيما يلي:

- **التصنيف الأول:** القيم البيئية تنقسم إلى قسمين :القيم الجمالية للبيئة.
- **التصنيف الثاني:** القيم الخاصة بحماية البيئة من التلوث واستنزاف الموارد البيئية.

- **التصنيف الثالث:** تتضمن قيم حماية البيئة وترشيد الطاقة والمحافظة على الماء والهواء والتربة النبات والأشجار والحيوان والإنسان.
- **التصنيف الرابع:** قيم تخص الفرد ومنها على سبيل المثال الوفاق بين الإنسان والبيئة، الاستغلال الرشيد لمصادر الطاقة، صيانة البيئة (الحناوي, 1991, ص131).
- **التصنيف الخامس:** يتناول القيم البيئية الإيجابية، ومنها:
  - ✓ المحافظة على نظافة البيئة.
  - ✓ الوعي بقيمة الموارد الطبيعية وحسن استغلالها.
  - ✓ الحرص على استغلال مصادر البيئة بحكمة.
  - ✓ العمل على استغلال موارد البيئة الطبيعية.
  - ✓ الإحساس بالمسؤولية تجاه البيئة وقضاياها المختلفة.
  - ✓ المحافظة على جمال البيئة.
  - ✓ صيانة البيئة.
- **التصنيف السادس:** غالباً ما تصنّف القيم البيئية إلى:
  - قيم المحافظة: تتضمن نقاء الغلاف الجوي، نظافة المياه، رعاية الثروة النباتية والحيوانية، نظافة الطرقات، استخدام الثروات المعدنية.
  - قيم الاستغلال: تتضمن التمتع بموارد الطبيعية من غير إسراف ولا تبذير، ودون إفراط ولا تفريط.
  - قيم التكيف والاعتقاد فتختص بتوجيه سلوك الفرد نحو التكيف مع البيئة اتقاء للأخطار ودرئها ونبذ الخرافات والتشاؤم.

- القيم الجمالية: التي تختص بتوجيه سلوك الفرد نحو التذوق الجمالي لمكونات البيئة والتمتع بهذا الجمال وتهيئة الفرص للآخرين للتمتع بجمال الكون(أبو رية, 2008, ص132).

4- أنواع القيم البيئية:

يمكن تحديد أنواع القيم البيئية انطلاقاً من الاتجاهات التالية:

أ -الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية, ويتضمن الاتجاهات الفرعية التالية:

أولاً :الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية الدائمة.

ثانياً :الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية المتجددة.

ثالثاً :الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية غير المتجددة.

ب -الاتجاه المضاد نحو تلوث البيئة, ويمكن إدراج الاتجاهات الفرعية التالية:

أولاً :الاتجاه المضاد نحو تلوث الهواء.

ثانياً: الاتجاه المضاد نحو تلوث الماء.

ثالثاً :الاتجاه المضاد نحو تلوث الغذاء.

ج -الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية وانحسارها, ويتضمن الاتجاهات الفرعية التالية:

أولاً :الاتجاه المضاد نحو استنزاف الثروة النباتية.

ثانياً :الاتجاه المضاد نحو استنزاف الثروة الحيوانية.

ثالثاً :الاتجاه المضاد نحو تجريف الأرضي الزراعية.

رابعاً: الاتجاه المضاد نحو انحسار الرقعة الزراعية (سرحان, 2005, ص78).

د –الاتجاه المضاد نحو الأمراض المتوطنة, ويمكن تضمين الاتجاهات الفرعية التالية:

أولاً :الاتجاه المضاد نحو الاستحمام في المياه الملوثة.

ثانياً :الاتجاه المضاد نحو الخوض في المياه الملوثة.

ثالثاً :الاتجاه المضاد نحو شرب المياه الملوثة.

رابعاً :الاتجاه المضاد نحو أكل الخضروات والفواكه دون غسلها.

خامساً: الاتجاه المضاد نحو استخدام الوسائل الواقية من الحشرات الناقلة للأمراض كالبعوض.

هـ –الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيئي, ويندرج ضمنه ما يلي:

أولاً :الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيولوجي.

ثانياً :الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن الكيميائي.

ثالثاً :الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن الجيومور فولوجي.

و –الاتجاه نحو حماية البيئة, ويندرج ضمنه ما يلي:

أولاً :الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث.

ثانياً :الاتجاه نحو حماية البيئة من الاستنزاف.

ثالثاً :الاتجاه نحو حماية بعض مكونات البيئة من الانحسار.

رابعاً :الاتجاه نحو حماية البيئة من الإخلال بمقومات التوازن الطبيعي فيها.

فإذا اكتسب الإنسان اتجاهاً معيناً مثلاً نحو حماية البيئة من التلوث بمختلف صوره وأشكاله، ثم اكتسب اتجاهاً آخر نحو حمايتها من استنزاف ثرواتها الطبيعية, فإن هذه الاتجاهات التي تدور حول محور واحد تتجمع مع بعضها البعض، وتكون محصلتها في النهاية عاطفة قوية، تتمثل في قيمة جامعة، هي قيمة صيانة البيئة مما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار (عبد اللطيف, 2007, ص98).

5- دور التربية في تنمية القيم البيئية:

ويمكن تحديد أهم الأدوار للتربية في تنمية قيم المحافظة على البيئة فيما يلي:

أ -العمل على إعداد مواطنين مدركين ومهتمين ببيئتهم وبمشكلاتها، مزودين بالمعرفة والمهارات والاتجاهات والدوافع, والالتزام إزاء العمل على مستوى الفرد والمجتمع نحو إيجاد حلول للمشكلات البيئية الراهنة، وتجنب وجود مشكلات أخرى قد تطرأ في المستقبل (الطنطاوي, 2004, ص5).

ب-إكساب الأفراد والجماعات مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالبيئة وحوافز المشاركة الايجابية في حمايتها وتحسينها.

ج - العمل على إعداد مواطن إيجابي، لديه معرفة بالبيئة (الطبيعية- الاجتماعية - السيكولوجية- الجمالية)، ولديه اهتمامات بالبيئة ودراية بمشكلاتها، ومزود باتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث والإهدار استنزاف الموارد (مطاوع, 1995, ص23).

د -خلق أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة لدى الأفراد، والجماعات والمجتمع ككل(سليم, 2006, ص112) .

هـ -تكوين عقلية جديدة عند البشر تفهم الطبيعة وتوازناتها وعلاقة الإنسان بها, بحيث يشعر كل فرد بمسؤوليته في الحفاظ على البيئة(قمر, 2005, ص104).

6- أساليب دمج التربية البيئية في المناهج الدراسية:

يمكن تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية من خلال أسلوبين:

أسلوب الدمج: الذي يهتم بتضمين موضوعات بيئية معينة في بعض المناهج الدراسية، من منطلق التكامل بين هذه المناهج, بمعنى أن لا تكون مادة مستقلة بذاتها, بل تُدمج موضوعاتها ضمن موضوعات المقررات الدراسية الأخرى(مطاوع, 1995, ص615).

أسلوب الاستقلال: الذي تقوم فلسفته على أن تُقدم التربية البيئية كنهج دراسي مستقل بذاته شأنه شأن أي مادة دراسية أخرى في خطة الدراسة (شروخ, 2008, ص22).

منهج البحث و إجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرّف بأنّه: كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، فهو يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره تفسيراً دقيقاً، ويعبّر عنه تعبيراً كيفياً يصف الظاهرة و يوضّح خصائصها، أو تعبيراً كميّاً يعطينا وصفاً رقميّاً يوضّح مقدار هذه الظاهرة أو حجها ودرجات ارتباطها الظواهر الأخرى (حلس, 2008، ص157).

واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى لجمع البيانات وتحليلها، باعتباره يستهدف الوصف الكمي الموضوعي المنظم للمحتوى وتحديد المعاني والمفاهيم التي تنطوي تحتها.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي 2020/2019. وعينة التحليل مطابقة للمجتمع الأصلي.

ثالثاً: أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة أسلوب تحليل المضمون, حيث قامت الباحثة ببناء بطاقة تحليل, الهدف من التحليل: تحليل محتوى الكتاب المذكور لمعرفة القيم البيئية المتضمنة فيه, أنواعها, ونسب توزعها في الكتاب.

يحتوي أسلوب تحليل المضمون على عدة وحدات أساسية, اعتمدت الباحثة على وحدة الكلمة, وحدة الموضوع, ووحدة الشخصية في تحليل محتوى منهاج العلوم. أما فئات التحليل, فتتمثل في (قيم المحافظة على البيئة, قيم استغلال موارد البيئة, قيم الجمال البيئي). أما وحدة القياس: فهي التكرار(النسب المئوية لعدد ظهور وحدة التحليل).

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية في جامعة تشرين, وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة بطاقة التحليل للوصول إلى الهدف المرجو منها, وفي ضوء الملاحظات المقدمة من قبل السادة المحكمين, قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة, واعتماد الصورة النهائية للأداة.

أما بالنسبة لثبات التحليل فقد تم بطريقتين, الأولى عن طريق قيام الباحثة بإعادة تحليل عينة البحث بعد شهر، وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني 90%. والثانية باستخدام معادلة هولستوي بعد أن اطلعت على أبحاث مشابهة, حيث حللت الباحثة الوحدة الأولى وقام محللون آخرون بتحليل دروس الوحدة نفسها, ثم طبقت الباحثة معامل الثبات وفق المعادلة التالية: $C.R = \frac{2M}{N1+N2}$

M : عدد الوحدات التي يتفق عليها المحكمان.

N1+N2: عدد الوحدات التي حللت (طعيمة، 2002, ص41). وبعد تطبيق المعادلة، نعرض في الجدول الآتي نسبة المئوية لمعامل الثبات ومدى الاختلاف والاتفاق:

الجدول (1) النسبة المئوية لمعامل الثبات ومدى الاختلاف والاتفاق

المحللان	خلاف	اتفاق	النسبة المئوية للاتفاق
أ و ب	89	695	0.88
أ و ج	59	725	0.92
ب و ج	84	700	0.89

رابعاً: إجراءات البحث

قامت الباحثة وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بإعداد لائحة معايير خاصة بالقيم البيئية ملحق رقم (1) مقسّمة إلى 3 مجالات، (مجال قيم المحافظة على البيئة، مجال قيم استغلال موارد البيئة, مجال قيم الجمال البيئي)، تتضمن (18) قيمةً. وقد تم تحكيم هذه اللائحة بعرضها على محكمين من تخصصات مختلفة، وتم إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وإعادة صياغة في ضوء ملاحظاتهم، وخرجت اللائحة في صورتها النهائية وتم اعتمادها في تحليل محتوى المادة.

ثم بدأت الباحثة بتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي وفق الآتي: قراءة كل درس من دروس كتاب العلوم بهدف تعرّف الأفكار الرئيسة التي تدور حولها الدروس, قراءة أهداف كل وحدة وكل درس بهدف تعرّف القيم التي تهدف إلى تعزيزها عند التلاميذ، الاطلاع على الغلاف الأمامي والخلفي وفهرس الكتاب ومشروعات الإنجاز والأنشطة والتمارين لتعرف الصور والرموز التي تنمي القيم البيئية عند التلاميذ, ومن ثم استخراج القيم ووضعها في استمارة التحليل حسب الفئة التي تندرج تحتها، تفريغ تكرارات القيم على الجداول المناسبة لاستخلاص النتائج باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة. ثم حللت الباحثة الوحدات السابقة وحددت نسبتها إلى فئات التحليل ورصدت تكرارها ونسبتها المئوية وفق شبكة التحليل. وقد

بلغ عدد وحدات التحليل في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي (784) وحدة وقد نسبت وحدة التحليل إلى المجال القيمي وفق فئات التحليل.

نتائج البحث والمناقشة:

تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسرها.

1- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال البحث: ما القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع من التعليم الأساسي في سورية؟

قامت الباحثة بتحليل محتوى مادة العلوم للصف الرابع الأساسي للكشف عن مدى توافر هذه القيم فيه، ومن ثم قامت بجمعها و ترتيبها حسب الأكثر تكراراً كما يوضّح الجدول التالي:

جدول رقم (2): عدد القيم والتكرارات النسب المئوية لمجالات القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي

الرقم	المجال	عدد القيم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
1	قيم مجال المحافظة على البيئة	6	380	%42.8	1
2	قيم مجال استغلال موارد البيئة	5	332	%35.7	2
3	قيم مجال الجمال البيئي	3	72	%21.4	3

يلاحظ من الجدول رقم (2), تضمّن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي القيم البيئية بمختلف مجالاتها (مجال المحافظة على البيئة, مجال استغلال موارد البيئة, مجال الجمال البيئي), إلا أن توزيعها على موضوعات الكتاب غير متكافئ من حيث العدد والتكرار, وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سلمان (2004) بعدم

وجود توازن في توزع القيم في المحتوى, حيث يظهر من الجدول نفسه ترتيب درجة

الرقم	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة

توفر القيم البيئة في محتوى الكتاب على النحو الآتي: مجال قيم المحافظة على البيئة جاء في المرتبة الأولى, حيث ورد (6) قيم تنتمي إلى هذا المجال, تكررت (380) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (42.8%), مجال قيم استغلال موارد البيئة جاء في المرتبة الثانية, ورد (5) قيم منها, بتكرار (332) مرةً, وبنسبة مئوية قدرها (35.7%), في حين أن مجال قيم الجمال البيئي جاء في المرتبة الثالثة , حيث ورد (3) قيم منها وتكررت (72) مرة, بنسبة مئوية (21.4%).

تعزو الباحثة هذه النتيجة الى كون الحفاظ على البيئة من متطلبات الحياة الرئيسية سواء فيما يتعلق بوجود النبات أو الحيوان أو الهواء النقي, وتعتبر قيم هذا المجال ملامسة لحياة التلاميذ اليومية.

جدول رقم (3): يبين التكرارات والنسب المئوية لقيم مجال المحافظة على البيئة

1	المحافظة على نقاوة الغلاف الجوي	46	%12.1	3
2	المحافظة على الثروة المائية	36	%9.4	4
3	المحافظة على الثروة النباتية	116	%30.5	1
4	المحافظة على الثروة الحيوانية	116	%30.5	1
5	المحافظة على الثروات المعدنية واللامعدنية	0	%0	0
6	مكافحة التلوث	58	%15.2	2
7	إقامة المحميات الطبيعية	8	%2.1	5
المجموع الكلي للتكرارات		380	%100	

يلاحظ من الجدول رقم (3) القيم البيئية الخاصة بمجال المحافظة على البيئة, وهي مرتبة على النحو التالي: قيمة المحافظة على الثروة النباتية وقيمة المحافظة على الثروة الحيوانية تكررت (116) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (30.5%) من المجموع الكلي للقيم التي تنتمي إلى هذا المجال, وقد حازت على المرتبة الأولى, وقيمة مكافحة التلوث تكررت (58) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (15.2%) من المجموع الكلي للقيم التي وردت في محتوى الكتاب وتنتمي إلى هذا المجال, وقد حازت على المرتبة الثانية, كما جاءت قيمة المحافظة على الغلاف الجوي في المرتبة الثالثة, حيث تكررت (46) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (12.1%), أما قيمة المحافظة على الثروة المائية فقد تكررت (36) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (9.4%), وقد جاءت في المرتبة الرابعة في هذا المجال, كما تكررت قيمة إقامة المحميات الطبيعية (8) مرةً, بنسبة مئوية (2.1%), وتكون بذلك أقل القيم تكراراً في هذا المجال, في حين أن قيمة المحافظة على الثروات المعدنية و اللامعدنية لم تذكر في محتوى المادة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المخططين لقيم البيئة وخاصة المحافظة عليها, والتي تهتم بدرجة رئيسية بتوعية التلاميذ بأهمية وضرورة المحافظة على الثروات الحيوانية والنباتية والمائية عماد البيئة والحياه بأكملها, كما تهتم بتوعية التلاميذ بخطورة التلوث وآثاره على الكائنات الحية كافة, كما تهتم بتنمية السلوكيات الإيجابية تجاه المحافظة على البيئة وتوجيههم إلى الابتعاد عن السلوكيات السلبية التي تضر بمكونات البيئة.

جدول رقم (4): التكرارات والنسب المئوية لقيم مجال استثمار موارد البيئة

الرقم	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	ترشيد استهلاك المياه	8	%2.4	5
2	ترشيد استهلاك الكهرباء	21	%6.3	3
3	تشجيع استخدام مخلفات الحيوانات في تسميد المزروعات	0	0	0
4	تدوير المواد	30	%9	2
5	عدم الرعي الجائر	0	0	0
6	عدم الصيد الجائر	12	%3.6	4
7	حسن استغلال موارد البيئة الطبيعية	261	%78.6	1
المجموع الكلي للتكرارات		332	%100	

يلاحظ من الجدول رقم (4) القيم البيئية الخاصة بمجال استغلال موارد البيئة, وهي مرتبة على النحو التالي: قيمة حسن استغلال موارد البيئة الطبيعية تكررت (261) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (78.6%), وحازت على المرتبة الأولى في هذا المجال, وقيمة تدوير المواد تكررت (30) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (9%), وقد حازت على المرتبة الثانية في هذا المجال, وقيمة ترشيد استهلاك الكهرباء تكررت (21)

مرةً, بنسبة مئوية قدرها (6,3%), وحصلت على المرتبة الثالثة من بين القيم التي تنتمي إلى هذا المجال, كما أن قيمة عدم الصيد الجائر تكررت (12) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (3.6%), وهي في المرتبة الرابعة, في حين أن قيمة ترشيد استهلاك المياه تكررت (8) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (2.4%), ولا بدّ من الإشارة إلى أن كل قيمة عدم الرعي الجائر وقيمة تشجيع استخدام مخلفات الحيوانات في تسميد المزروعات ولم يرد ذكرها في المحتوى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك واضعي المناهج بأهمية توعية التلاميذ بحسن استغلال موارد البيئة الطبيعية وتسخيرها لخدمة الإنسان وتحسين معيشته ولكن بطريقة استهلاكية اقتصادية لا تعرضها لمخاطر النفاذ, كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الاهتمام بقيم ترشيد السلوك الاستهلاكي لموارد البيئة والتي تعتمد بدرجة رئيسية على نصح وتوجيه وحث التلاميذ على اتباع السلوكيات الإيجابية تجاه موارد البيئة, وعدم استنزافها والجور عليها, وتعزيز السلوك الاستهلاكي, وتوعيتهم بخطورة السلوكيات السلبية على البيئة.

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية لقيم مجال الجمال البيئي

الرقم	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	التشجير	39	%54.1	1
2	عدم استخدام الجدران كلافتات إعلامية	16	%22.2	3
3	المحافظة على جمال البيئة	17	%23.6	2
4	عدم إلحاق الأذى بالحدائق العامة	0	0	0
	المجموع الكلي للتكرارات	72	%100	

يلاحظ من الجدول رقم (5) القيم البيئية الخاصة بمجال الجمال البيئي مرتبة على النحو الآتي: قيمة التشجير تكررت (39) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (54.1%), وحصلت على المرتبة الأولى من بين القيم التي تنتمي لنفس المجال, وقيمة المحافظة على جمال البيئة تكررت (17) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (23.6%), وجاءت في المرتبة الثانية في هذا المجال, كما أن قيمة عدم استخدام الجدران كلافتات إعلانية تكررت (16) مرةً, بنسبة مئوية قدرها (22.2%), في حين أن قيمة عدم إلحاق الأذى بالحدائق العامة لم تكرر ولا مرة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك واضعي المناهج بضرورة نشر وتنمية وتعزيز قيم الجمال البيئي بين التلاميذ, وحثهم على ضرورة زراعة الأشجار نظراً لقيمتها الجمالية الصحية, والمشاركة في الحفاظ على جمال ونظافة الجدران في المدرسة والأحياء السكنية والشوارع المحيطة بهم, ونشر الإعلانات في الأماكن المخصصة من قبل الجهات المعنية, وكذلك توعيتهم بضرورة الاهتمام بالحدائق وعدم العبث بمحتوياتها وتكديس النفايات فيها.

من الجدير بالملاحظة بأن هناك تفاوت في توزيع القيم البيئية على مجالات الدراسة ربما يعود لطبيعة موضوعات محتوى كتاب العلوم للصف الخامس لذلك ينبغي لواضعي مناهج العلوم أن يختاروا موضوعات تحمل في طياتها العديد من القيم البيئية المراد غرسها في سلوك الطلاب وتربيتهم على تلك القيم البيئية وبشكل عام يلاحظ من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، أن كل مجالات القيم البيئية تضمنت في المحتوى، ولكن اختلفت عن بعضها البعض من حيث النوع والعدد، والتركيز على مجال ما أكثر من التركيز على المجالات الأخرى

خلاصة البحث:

إن ما يشهده العصر الحالي من مشكلات بيئية وما يترتب عليها، لا تخرج عن كونها أزمة قيم، فهي بالدرجة الأولى سلوكيات ناتجة عن غياب القيم البيئية المتعلقة بطريقة معاملة الإنسان للبيئة، وانطلاقاً من أن الإنسان هو المشكلة البيئية الحقيقية، فان إعداده وإكسابه القيم المرتبطة بالبيئة قد يساعد في الحفاظ عليها وحل الكثير من المشكلات الناتجة عنها والحد منها, لذلك فإنّ موضوع القيم البيئية أصبح من المعالم البارزة في المناهج المدرسية الدولية لحماية البيئة وصونها، وتمثل محوراً مهماً من محاور التعليم العام، وهي من التجديدات التي ظهرت في القرن الماضي نتيجة للممارسات الخاطئة للإنسان مع بيئته، وإساءة استغلال مواردها, فالمدرسة تلعب دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات والقيم البيئية وأنماط السلوك البيئي السليم لدى الطلبة، إذ أنهم يتأثرون بما تقدمه من محتوى مناهج وكتب مدرسية مخططة ومنظمة، حتى تقوم بدورها الفعال في خلق القيم البيئية وفهم مشكلات البيئة على نحو أفضل، مما يكسب الطلبة أنماطاً سلوكية تجاه البيئة, الأمر الذي يمكنهم من حسن التعامل معها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تقترح بما يلي:

- زيادة الاهتمام بالقيم البيئية بشكل عام والقيم التي تتعلق بمجال الجمال البيئي بشكل خاص عند تخطيط المناهج وإعداد الكتب المدرسية و إعطاء هذا المجال وزناً يتلاءم مع أهميته.
- إعداد دليل للمعلم يتضمن القيم البيئية الموجودة في كل درس، ليكون على دراية بما يجب أن يعلمه للتلاميذ من قيم، فيركز عليها وعلى تنميتها.

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لمحتوى الكتب الأخرى وخاصة مرحلة التعليم الأساسي، لأن تنمية القيم البيئية ليس رهناً على مادة دراسية واحدة بل بشكل متكامل بين كافة المقررات الدراسية.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو رية, سوزان(2008):" الإنسان والبيئة والمجتمع", دار المعرفة, مصر.
2. بوشيخاوي, محمودي, أسمهان, رقية(2015):" التربية البيئية في المناهج المدرسية". كلية العلوم الاجتماعية, الجزائر.
3. جمعة, عارف(2011):" واقع المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الإسلامية". مجلة جامعة دمشق, دمشق.
4. حلاوة, باسمة(2006):" القيم البيئية في كتب الجغرافيا للصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في سورية". مجلة جامعة دمشق, دمشق.
5. حلاوة, باسمة(2005):" القيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية للمرحلة الابتدائية في البلاد العربية (سورية، السعودية، السودان، تونس)".مجلة جامعة دمشق, دمشق.
6. حلس، داود(2000):" رؤية معاصرة في مبادئ التدريس العامة". دار غزة للنشر، فلسطين.
7. الحناوي, عصام (1991): "الإعلام العربي والقضايا البيئية". معهد الدراسات العربية, القاهرة.

8. الخطيب, سليمان (1992): "السكان والبيئة". الكتاب المرجعي في التربية السكانية، مشروع التربية السكانية بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان ومكتب اليونسكو الإقليمي في الوطن العربي، دمشق.
9. سرحان, محمود (2005):" منهاج الخدمة الاجتماعية لحماية البيئة من التلوث". دار الفكر العربي, القاهرة.
10. سعيد, ابراهيم؛ يوسف, آصف؛ عقيل, أديب (2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. سورية: وزارة التربية.
11. سكيكر, فياض (1988):" المضمونات البيئية في كتب الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية في سورية". جامعة دمشق. سورية.
12. سلمان, ابراهيم (2004):" القيم البيئية المتضمنة في المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي". رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الصخير, البحرين.
13. سليم, صابر (2006):" بناء المناهج وتخطيطها". دار الفكر, عمان.
14. السيد, جهان (2003). تدريس الدراسات الاجتماعية. الرياض: مكتبة الرشد للطباعة والنشر.
15. شروخ, صلاح الدين (2008):"التربية البيئية الشاملة البيداغوجي والأندراغوجيا". دار العلوم للنشر، الجزائر.
16. الصباريني, محمد سعيد (2002): "التميز في التربية البيئية". مكتب التربية العربي لدول الخليج, الرياض.

17.الصوافي، عبد العزيز (2002):" القيم البيئية في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

18.طعيمة, أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار لفكر العربي.

19.الطنطاوي, رمضان (2004):" التربية البيئية تربية حتمية". دار النهضة, القاهرة.

20.الطيب, سمية (2016):" دور المناهج الدراسية في تنمية قيم الحفاظ على البيئة". جامعة المسيلة, الجزائر.

21.عبد اللطيف, رشا (2007):" البيئة والإنسان منظور اجتماعي". دار الوفاء, الاسكندرية.

22.عربيات, أيمن (2004):" التربية البيئية". دار المناهج, عمان.

23.عناجرة, أحمد (2018):" القيم البيئية". المجلة التربوية الدولية المتخصصة, الأردن.

24.غربي, عبلة (2009):" التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين". كلية العلوم الاجتماعية الإنسانية, قسنطينة.

25.غنايم, إبراهيم (2003):" التربية البيئية مدخل لدراسة مشكلات المجتمع". دار العالمية, الرياض.

26.قمر, عصام (2005):" الأنشطة البيئية والوعي المدرسي". دار السحاب, القاهرة.

27.المرزوقي, عبد المنعم (2006):" فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية القيم والمهارات البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. جامعة". عين شمس, مصر.

28.مطاوع, ابراهيم عصمت (1995):" التربية البيئية في الوطن العربي. دار الفكر العربي, مصر.

29.معتز, ابراهيم (1999):" التربية البيئية في مناهج التعليم العام". جامعة الملك سعود, السعودية.

30.معوض, ليلى ابراهيم(1994):" أثر مقرر علوم البيئة على تنمية أخلاقيات البيئة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام, المؤتمر السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, 11 آب, المجلد الثالث, ص168.

31.الهيئة العامة لشؤون البيئة (2008):" مشروع النشاطات التمكينية لتنفيذ اتفاقيات استوكهولم". دمشق.

المراجع الأجنبية:

1- Scoti, William Oultan (1998):" Environmental values Education: An Exploration of its Role in the School curriculum". Bristol university, Britain.

2- Szagun, G & Pavlov,V. (1992). German and Russian Adolescents Environmental Awareness, ERIC Education. 367537.

3- - Mosothwane, M. (1991). Assessment of Botswana Presevice Teacher's Environmental Education and Concerns for Environ Mental Quality. Dissertation Abstract International, Vol. (52), No. (6).pp87-102.

ملحق رقم (1)

الفئة	القيمة	المصدر

لائحة المعايير الخاصة بالقيم البيئية

قيم المحافظة على البيئة	1	المحافظة على نقاوة الغلاف الجوي	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	2	المحافظة على الثروة المائية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	3	المحافظة على الثروة النباتية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	4	المحافظة على الثروة الحيوانية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	5	المحافظة على الثروات المعدنية واللامعدنية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	6	مكافحة التلوث	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	7	إقامة المحميات الطبيعية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
قيم استغلال موارد البيئة	1	إقامة المحميات الطبيعية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	2	ترشيد استهلاك المياه	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	3	ترشيد استهلاك الكهرباء	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	4	تشجيع استخدام مخلفات الحيوانات في تسميد المزروعات	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	5	تدوير المواد	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	6	عدم الرعي الجائر	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	7	عدم الصيد الجائر	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
قيم الجمال البيئي	1	التشجير	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	2	عدم استخدام الجدران كلافتات إعلانية	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	3	المحافظة على جمال البيئة	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية
	4	عدم إلحاق الأذى بالحدائق العامة	الأمم المتحدة للبيئة/أدبيات تربوية

تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض مهارات الحس العددي

طالبة الدكتوراه: هزار سعود – كلية التربية – جامعة تشرين

الدكتورة المشرفة: رغداء نصور

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات الحس العددي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي, ومعرفة مدى توافر هذه المهارات فيه ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من أداة تحليل المحتوى التي تضمّنت قائمة مهارات الحس العددي , وتم التحقق من صدق وثبات الأدوات، اشتملت عينة الدراسة على منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي بوحداته الست ، وأظهرت نتائج البحث أن مهارة المرونة في التعامل مع الأعداد جاءت بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت 50,4%, ومهارة المرونة في التعامل مع العمليات جاءت بالمرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت 45,6% , أما مهارة المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي جاءت بالمرتبة الأخيرة وبنسبة بلغت 4%، كما قدم البحث عدة مقترحات منها: توعية معلمي الرياضيات بأهمية مهارات الحس العددي, وتوجيههم نحو استخدام الأساليب والأنشطة, والتركيز على نشاط المتعلم من خلال التعلم التعاوني, وحل المشكلات, والمشروعات, إجراء دراسات للكشف عن الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الأساسية, والتي تعيق تطوير الحس العددي لديهم , والعمل على تدعيم وتضمين مهارات الحساب الذهني في مناهج الرياضيات للصفوف المختلفة.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، الحس العددي.

Analysis of the content of the mathematics book for the sixth grade in the Syrian Arab Republic in the light of some skills of number sense

Abstract

The current research aims to determine the number sense skills included in the mathematics book for the sixth grade, and to know the extent of the availability of these skills in it. The researcher used the descriptive analytical approach, and the study tools consisted of a content analysis tool that included a list of numerical sense skills, and the validity and reliability of the tools were verified.. The study sample included a mathematics curriculum for the sixth grade with its six units. The results of the research showed that the skill of flexibility in dealing with numbers came in the first place with a percentage of 50.4%, and the skill of flexibility in dealing with operations came in the second place with a percentage of 45.6%. As for the skill of flexibility in using mental arithmetic and approximation strategies, it ranked last, with a rate of 4%. The research also made several proposals, including: educating mathematics teachers about the importance of number sense skills, directing them to use methods and activities, and focusing on the learner's activity through cooperative learning, problem solving, and projects, Conducting studies to reveal the difficulties faced by students of the basic stage, which hinder the development of their numerical sense, and work to support and include mental arithmetic skills in mathematics curricula for different grades.

Keywords: Content analysis, Numerical sense.

مقدمة البحث:

يشهد القرن الحالي تقدماً علمياً وتكنولوجياً ومعلوماتياً هائلاً, الذي أدّى إلى تغيرات وتحولات أثّرت على جميع مجالات الحياة من حولنا, ويعدّ العلم الركيزة الأساسية في التقدم, وفي هذا الصدد يعدّ علم الرياضيات من أعظم وأقدم العلوم التي ابتدعها الإنسان, وهي إحدى مجالات المعرفة الرئيسة التي يقوم عليها التطور العلمي, لما تتمتع به من مكانة رائدة بين فروع العلم, ولما لها من تطبيقات متعددة ومتنوعة وأصبحت علماً يحتاجه الفرد في حياته اليومية؛ حيث كانت الرياضيات في خدمة الفرد وخدمة المجتمع منذ أقدم العصور, وهي من الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي, وهي من أكثر المواد الدراسية أهمية وحيوية لما تحتويه من معارف ومهارات تساعد التلاميذ على التفكير السليم لمواجهة المواقف المختلفة (حمزة و البلاونة, 2010, ص17). كما أنَّ رياضيات القرن الواحد والعشرين تركز على تنمية التفكير ومهاراته والفهم العام للمنظومة الرياضية, وإنّ من دوافع تطوير تعلمها وتعليمها القضاء على المظاهر السلبية, والتخلص من المهارات الروتينية, وجوانب القصور, والمعتقدات الخاطئة في تعلّم الرياضيات, وإعطاء قدر كبير من الحيوية لهذه المادة (عبيد, 2004, ص 20). وفقاً لهذا التطور فقد تحول دور التلميذ من مجرد آلة تحسب نتائج العمليات إلى عقل يفكر بالعملية التي تحل المسألة, وعليه فقد أصبح هدف تدريس الرياضيات في المراحل التعليمية كافة هو استيعاب المفاهيم واستنتاج القوانين, والعلاقات, وتزويد التلاميذ بالمعلومات والمهارات التي تعزز تطورهم الرياضي, والذي يرتبط بالحس العددي لديهم, إذ لم يعد مقبولاً أن يقتصر تعليم الرياضيات على استخدام خوارزميات العمليات الحسابية لاجتياز الامتحانات المدرسية، بل تجاوز ذلك إلى توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، لذا كان لزاماً إعادة بناء منهاج الرياضيات بحيث تكون متوافقة مع النظرة الحديثة للمنهاج, والمتمثلة في اعداد الطالب لمواجهة الحياة العصرية, وتنظيم أموره ومعاملاته بشكل أفضل وأسرع (أبو زينة, 2011, ص43). ويعدّ الحس العددي من أهم الاتجاهات الحديثة لمادة الرياضيات, ولقد برز في المناهج الحديثة في التعليم الأساسي والذي يعكس الفهم والإحساس بمعنى الأعداد وخصائصها والعمليات عليها, فهو ذلك الجزء من الحس الرياضي عامة, والذي يرتكز على المنظومة العددية؛ حيث يهدف إلى تنمية المفهوم العام لدى التلميذ للعدد والعمليات عليه, ويشمل المرونة في التعامل مع الأعداد تتحدد بفهم معنى الأعداد، واستعمال تمثيلات متكافئة، واستخدام العلامة العددية المميزة, والقدرة على إدراك قيمة العدد ومقارنته

بأعداد أخرى, والمرونة في التعامل مع العمليات والتي تتحدد بالقدرة على استعمال خصائص العمليات في الحسابات، وإدراك الأثر النسبي لها، والتحكم في العمليات, بالإضافة إلى المرونة في تنمية استراتيجيات متعددة في الحساب الذهني, والتقدير التقريبي, فالحس العددي هو الفهم العام للمنظومة العددية والقدرة على توظيف هذا الفهم في الحياة اليومية, يعتمد على تنمية المها رات العقلية، حيث يعطي الفرصة للتلاميذ للعصف الذهني وفهم الأعداد فهماً عاماً ولإدراكها من ناحية الكم النسبي المطلق، وينمو ذلك من خلال التركيز على الأمثلة المقترنة بالمحسوسات والمناقشة التي تنمي المهارة العقلية للتلاميذ عوضاً عن تكوين النماذج العقلية (السعيد, 2005). وقد أوضح المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات **(NCTM)** بوثيقة "معايير التقويم والمنهج للرياضيات المدرسية", إنّ تعلّم الرياضيات نشاط موجّه إلى تكوين الحس, وأنه من الضروري أن يبنى منهاج الرياضيات في المرحلة الأساسية على الحس العددي لأنه نوع من أنواع التفكير الذي يستخدم ليصف عملية الحساب الذهني, والقدرة على اكتساب المفاهيم, والمهارات والحقائق الأساسية, وحل المشكلات القائمة على الأعداد, بالإضافة إلى التفكير التأملي, والسببية والتقدير التقريبي, حيث أكدت على ذلك كل من دراسة زقوت (2016) في فلسطين, ودراسة شحاته (2007), ودراسة سيد (2008) في مصر. وهي مهارات أساسية في مرحلة التعليم الأساسي التي تعدّ من المراحل الهامة والحساسة؛ حيث يجب تنمية قدرة التلميذ على التعامل مع الأعداد بمرونة, وتنمية مهارات العمليات على الأعداد, والتدريب على طرائق تمثيل الأعداد من خلال نماذج عقلية, وقد شهدت مناهج الرياضيات موجات متلاحقة من التغيير والتطوير؛ لذا فإن تحليل وتقويم الكتاب المدرسي عمليتان ضروريتان لتحديد مدى صلاحيته, والقيام بالتحديث والتطوير في ضوء النتائج بما يضمن الوصول إلى الأهداف التي وضع من أجل تحقيقها, وأسسها من أجل إكسابها للمتعلمين, لذلك يأتي هذا البحث لمعرفة مدى تضمين منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية لمهارات الحس العددي.

مشكلة البحث:

إنَّ الغاية الأساسية من تدريس الرياضيات هي تعليم التلاميذ كيف يفكّرون, ذلك لأنّ تعليم التفكير يساعد المتعلم على تعرّف إمكاناته وقدراته, ومن ثم تنميتها واستثمارها بشكل أفضل مما يساعده على تكوين فهم جيد للحياة, وللتلميذ الحق بأن تكون له فرصة فهم قوة ومتعة الرياضيات واستعمالاتها اليومية بدءاً من العد والحساب, إلى تعلّم المفاهيم والإجراءات الرياضية مع الفهم,

وصولاً إلى حل المسائل وتطبيقاتها في الحياة اليومية, و في ظل التطوّر الحاصل الذي أدّى بدوره إلى ضخامة المعلومات, والمصطلحات, والمفاهيم المجردة في مادة الرياضيات التي لا يمكن عرضها ضمن المنهاج بشكل مفصّل, لذلك كان لا بدّ من العمل على تطوير المناهج وتعديلها, و لا يكون ذلك بزيادة كم المعرفة والمعلومات فيها بقدر ما يرتبط بتدريب التلاميذ على المهارات التي تمكنهم من التعلّم الذاتي, والقدرة على الابتكار في طرح الحلول المختلفة للمشكلات, فيجب أن نطّور مناهجنا لكي نؤمن لهم فرصاً لتعلّم رياضيات ذات معنى, حيث عمدت وزارة التربية السورية إلى تطوير مناهج الرياضيات بشكل دوري ومستمر, واعتمدت في ذلك على عدد من التجارب المحلية والعالمية, وذلك وفقاً لمعايير عدّة, ومن أهم أهداف مادة الرياضيات كما تم تحديدها في وثيقة المعايير اكتساب المعرفة الرياضية, والمهارات الرياضياتية التي من شأنها أن تساعد على تكوين الحس العددي, والقدرة على البرهنة, واستعمال لغة رياضياتية منطقية عند صياغة الحلول (وزارة التربية السورية, المركز الوطني لتطوير المناهج, 2017). إلاّ أن المعايير وحدها لا تضمن إغناء الكتاب بالقدر الكافي والأسلوب الصحيح لمهارات الحس العددي, كما أن معظم عمليات تطوير الكتب المدرسية تتم عن طريق الحشو الزائد للتمارين الرياضية من دون التركيز على المهارات الرياضية التي تنادي بها المعايير, حيث يعدّ الحس العددي فهماً عاماً للمنظومة العددية والقدرة على توظيف هذا الفهم في الحياة اليومية, أي أن تصبح الأعداد والعمليات عليها ذات معنى مرتبط بالحياة الواقعية, ونقص هذه القدرة لدى التلاميذ يمكن أن يعرضهم إلى صعوبات في تعلّم الرياضيات, حيث مازال أكثر التلاميذ يفتقرون إلى مهارات الحس العددي فيتعلمون الرياضيات فقط لاجتياز الامتحانات المدرسية وهذا ما أكدت عليه دراسة (حاكمة,2017) في سورية, حيث أوصت بالتأكيد على موضوع الحس العددي ومهاراته, وإدخاله في منهاج الرياضيات, وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي حيث لا يخفى على أحد أهمية هذه المرحلة, فهي مرحلة إعداد وبناء للمراحل التي تليها, لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الحس العددي كأحد الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات, ولمعرفة مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي لهذه المهارات. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مهارات الحس العددي المتضمنة في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

أسئلة البحث: يجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مهارات الحس العددي المتضمنة في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

يتفرع عن السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية:

1- ما مدى توافر مهارة إدراك معنى الأعداد في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2- ما مدى توافر مهارة المرونة في التعامل مع العمليات في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

3 – ما مدى توافر مهارة المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

أهمية البحث: يمكن تحديد أهمية البحث بما يأتي :

- إظهار أهمية مهارات الحس العددي في منهاج الرياضيات , مما يساعد المسؤولين والقائمين على وضع المناهج الدراسية بتبني هذا الموضوع في الإصلاحات التربوية.

- توجيه انتباه المعلمين والمعنيين بتدريس الرياضيات إلى أهمية الحس العددي, وتزويدهم بنتائج تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي للاستفادة منها.

- تزويد مؤلفي مناهج الرياضيات للصف السادس الأساسي بنتائج تحليل محتوى الكتاب, والإفادة منها عند تأليف وتطوير المناهج.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

تحديد مهارات الحس العددي في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

حدود البحث: الحدود العلمية: 1- تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي المعتمد من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي**(2022/2021)** من حيث مدى تضمين هذا المنهاج لمهارات الحس العددي.

2- مهارات الحس العددي: (المرونة في التعامل مع الأعداد, المرونة في التعامل مع العمليات على الأعداد, المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي)

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الحس العددي: قدرة التلميذ على التعبير بالأعداد عن علاقات مختلفة بنماذج بصرية ومرونة استخدامها في التنبؤ بنتائج العمليات عليها (الإمام, 2000, ص154). و يعرفه المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM) أنه نوع من أنواع التفكير يستخدم ليصف عملية الحساب الذهني، والقدرة على اكتساب الحقاق والمهارات الأساسية، وحل المشكلات العددية بالإضافة إلى التفكير التأملي الدقيق، والسببية والحساب التقريبي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: مدى المرونة التي يبديها التلميذ في تعامله مع الأعداد، ومدى التجاوب في إجراء العمليات الحسابية عليها، و مدى إدراكه للعلاقات معها، و بالتالي حل المشكلات المتعلقة بها, ويتضمن المهارات الآتية:

– المرونة في التعامل مع الأعداد: تتحدد بفهم التلميذ معنى الأعداد، واستعمال تمثيلات متكافئة، واستخدام العلامة العددية المميزة والقدرة على إدراك حجم العدد ومقارنته بأعداد أخرى, ويقصد بهذه المهارة إدراك التلميذ لقيمة العدد كوحدة مستقلة(مطلقة)، ثم تحديد علاقته بالأعداد الأخرى التي تصغره أو تكبره، بالإضافة إلى تحديد حجم العدد، ومهارة التلميذ في الترتيب والتسلسل من الأمام للخلف أو العكس، وتحديد الأعداد القريبة أو البعيدة من عدد معين.

– المرونة في التعامل مع العمليات على الأعداد: والتي تتحدد بقدرة التلميذ على استعمال خصائص العمليات في الحسابات، وإدراك الأثر النسبي لها، والتحكم في العمليات ويقصد بها مرونة تعامل التلميذ مع العمليات الحسابية، وإدراك التلميذ أن كل عملية من العمليات الأربع (×,÷,+,−) لها تأثير خاص على ناتج العملية.

– المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي: يقصد بالحساب التقريبي إيجاد التلميذ قيمة تقديرية لناتج عملية حسابية من دون إجراء العملية بالأسلوب المعتاد باستخدام الورقة والقلم, أما الحساب الذهني فالمقصود به إيجاد ناتج مضبوط للعملية الحسابية ذهنياً من دون إجرائها بالطريقة الخوارزمية المعتادة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الرياضيات:

تعدّ الرياضيات من أعظم ما حققته البشرية, لأن قضاياها تعدّ قضايا ضرورية, وذلك دفع المتخصصين والعامة على حد سواء التسليم بأن الرياضيات هي العلم الدقيق, وبأنها المثال الذي ينبغي الاحتذاء به (ابراهيم, 2006, 113), فهي اللغة الوحيدة لدى البشر جميعاً التي لا تتأثر بأي

أهواء, لذلك فهي عالمية, تتميز بالبساطة والدقة وتقدم قواعد وأحكام للعمل على القياسات, وقواعد إحصائية, فهي في النهاية تشكل تفكير العلماء (عوض, 2011, 7).

مفهوم الرياضيات: لقد عرّف أهل الاختصاص الرياضيات بالكثير من التعريفات, والتي ربما تباينت واختلفت في تناولها لمفهوم الرياضيات بين الدقة والوصف, ولكن الشيء المشترك بين كل التعريفات هو التأكيد على أهميّة الرياضيات, ومن تلك التعريفات:

يعرّفها (عقيلان ,2000, 11) أنهّا طريقة ونمط في التفكير, فهي تنظّم البرهان المنطقي وتقرر نسبة احتمال صحة فرضية أو قضية ما, بالإضافة إلى أنهّا معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها.

ويرى (الصادق, 2001, 163) أن الرياضيات علم الأعداد والفراغ, أو هو العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير بالإضافة إلى أنّها لغة اتصال ووسيلة عالمية مكمّلة للغة الطبيعيّة.

فالرياضيات علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري, وتهتم بالأفكار والطرائق وأنماط التفكير, علم الدراسة المنطقيّة لكمّ الأشياء وكيفها وترابطها, كما أنّه علم الدراسة المجرّدة البحتة التسلسليّة للقضايا والأنظمة الريّاضة, وهي واحدة من أكثر أقسام المعرفة الإنسانية فائدة وإثارة, ويعزى سبب صعوبة تعريف كلمة الرياضيات إلى المواضيع العديدة التي تشملها, وتتطلب الرياضيات مهارات أهمها: التحليل الدقيق, والتعليل الواضح, وتساعد تلك المهارات الناس على حل بعض الألغاز الصعبة التي تواجههم, وتبنى الرياضيات على المنطق, فانطلاقاً قُبلت على نطاق واسع, استخدم علماء الرياضيات المنطق لاستخراج النتائج وتطوير نظم رياضيّة متكاملة, ويقم الرياضيات إلى قسمين رئيسيّن: الأول هو الجانب النظري (المجرّد البحت), والثاني هو القسم العملي التطبيقيّ, وهذان الفرعان لا ينفصلان عن بعضهما البعض, فمعظم الرياضيات المجرّدة تتعلق بمسائل من الرياضيات التطبيقية , وكذلك معظم الرياضيات التطبيقية تقوم على مبادئ من الرياضيات المجرّدة (أبو أسعد, 2010, 15).

أهميّة الرياضيات:

الرياضيات شأنها شأن فروع المعرفة العقليّة, تتميّز بالنمو والتغيّر والتطوّر المستمر, كما تتميّز بإسهامها الكبير في المجالات المستخدمة مثل: التكنولوجيا والعلوم, وإذا أثبت أنّه لا غنى عنها لفهم التكنولوجيا والتحكّم فيها, فالرياضيات لها دور ملحوظ في الصحوة العلميّة التكنولوجيّة التي يعيشها العلم الآن, فقد امتدت الاستخدامات المختلفة, لها حتّى شملت كثيراً من المجالات التطبيقيّة في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة, وإدارة الأعمال والسياسة, كما لعبت دوراً بين الأفراد في الحياة اليومية

بالإضافة إلى أنّها تساعد في التعرّف على مشكلات الأفراد والمجتمع, وتسهم في وضع حلول لهذه المشكلات, ومن ثم أصبح الفكر الرياضي من مستلزمات العصر الحالي, وتعدّ الرياضيات من المكونات الأساسيّة للثقافة التي لا يمكن الاستغناء عنها في جميع قطاعات الحياة(فرج الله, 2014, 15). كما يحكى عن الفيلسوف اليوناني أفلاطون, أنّه كتب فوق مدخل مدرسته هذه العبارة " من يجهل الرياضيات لا يدخل من هذا الباب" الكون مبني حسب نموذج رياضي, كل ما في الكون من أشكال وحركات يمكن وصفها بواسطة الرياضيات, فالإلمام بالرياضيات هو المفتاح الذي لا غنى عنه, ولا بديل له لدراسة علوم الطبيعة على فروعها المختلفة من هندسة وطب و كيمياء و وفلك وغيرها, من يدرس تاريخ الاكتشاف في علوم الطبيعة يجد أنّها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوّر الرياضيات(أبو أسعد, 2010, 16).

وتتبع أهميّة الرياضيات في مناهج مراحل التعليم المختلفة من خلال نظريتيّن متكاملتين للرياضيات وهما:

الأولى: تنظر للرياضيات على أنّها أداة للاستخدام والتطبيق, تُعين الفرد على قضاء حاجاته, وتسيير أمور حياته, فهناك مهارات رياضيّة يحتاجها الفرد لتنظيم أمور حياته والاعتناء بشؤونه الخاصّة, كما أنّ هناك مهارات يحتاجها الفرد ليعيش ضمن مجتمع ليتفاعل مع مؤشراته الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة, ويتطلب ذلك مستوى معقولاً من المعرفة الرياضيّة التي تمكّن الفرد من أن يكون متفتّح العقل, ناقداً, وفاعلاً ومشاركاً في مجتمعه.

الثانية: تنظر للرياضيات على أنّها نظام معرفي له بيئته وتنظيمه المستقبلي, والرياضيات كنظام معرفي له بنية هيكليّة تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد, وتسهم في بناء شخصيّته وقدرته على الإبداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتساب الخبرة بالعمل في الرياضيات (فرج الله, 2014, 15-16).

والرياضيات باعتبارها عنصراً من عناصر الثقافة دائم النمو والتغيير, تتطلب إعداد التلاميذ للحياة في عصر الثورة المعلوماتية والاتصالات والكمبيوتر, عصر المعلومات التجارية والاقتصادية, عصر الميزانيات والوثائق، والتأمين والضرائب، عصر الأرباح والأسهم والسندات، عصر الإحصاءات، عصر التنبؤات والاحتمالات والحصول على نتائج تقريبية, لكن لسوء الحظ لم يستطع كثير من الناس أن يتعلّموا تقدير الجمال الحقيقي والقوة في الرياضيات، إذا اعتبروها أثناء تعلمهم نظاماً فنيّاً، أقل قدراً منه لازم للحساب أو التعامل اليومي بين الأفراد، ومن ناحية أخرى يحتاج المدرسون والعلماء والمتخصصون إلى قدر أعظم من ذلك النظام، حقيقة يفضل غالبية الناس أن يروا

الرياضيات أكثر من أداة تتمثل في عملية استخدام الأرقام والحروف والرسوم, والقوانين للوصول إلى إجابات للمشكلات ومثل هذه الاتجاهات هي نتيجة التعلم الخاطئ للرياضيات ونتيجة النظرة السطحية لوظيفتها وعدم الاهتمام بالقيم الإنسانية التي تتيحها دراسة الرياضيات. (N C T M,2000,P8)

الرياضيات لغة العلوم فهي تمثّل المعلومات بتعابير ورموز معرفة بدقة مما يساعدنا في اكتساب وتبادل المعلومات, ومن أهم مميزات وخصائص الرياضيات :

مميزات وخصائص الرياضيات:

1 – الرياضيات فن: فيه الانتظام والتآلف الذاتي والمتعة العقليّة, وحتّى تكون مبدع في هذا الفن يجب أن تتعرّف على أدواته وأساليبه, بدون تدريب وخبرة لن تكون متقناً لفن الرياضيات, ويجب أن تمتلك المعرفة العلمية في الفن الذي ستقدّمه, معظم الناس يتفقون أن الخطوة الأولى في تدريس الرياضيات هي معرفة الرياضيات, يجب أن تحب الفن لتبدع فيه, إذا لم تستمتع في الرياضيات, إذا لم تستمتع في تدريس الرياضيات, فلا تتوقّع أن يكون التلاميذ متحمسين لتعلّم الرياضيات.

2– الحلزونيّة: يقصد بالحلزونيّة أنّ كل مفهوم جديد يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع المفاهيم السابقة له, ويكون أساساً لمفاهيم قادمة.

3 – تستخدم العمليات العقليّة المختلفة: تتنوع مادة الرياضيات بين استخدام العمليات العقليّة الدنيا, التي تعتمد على التذكّر والفهم والاستيعاب إلى العمليات العقليّة العليا التي تعتمد على التحليل والتركيب والتقويم.

4 – لغة عالميّة: تستخدم رموز وتعابير موحّدة بين الجميع, فيسهّل التواصل والتفاعل بين الناس.

5 – تقوم على بنية رياضيّة منظّمة متسلسلة: تبدأ بالمسلّمات والبديهيات, فمبادئ فنظريات فنتائج فتعميمات.

6 – لها تطبيقات عمليّة في كافة نواحي الحياة: ويكاد لا يخلو علم من استخدام الرياضيات بصورة أساسية (أبو أسعد, 2010, 22).

أهداف تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية (1–6):

1 – استيعاب المفاهيم الأساسية في الحساب, وبعض تطبيقات هذه المفاهيم في الحياة.

2 – التعرّف على الأشكال الهندسية البسيطة والإلمام بخواص كل منها.

3 – اكتساب المهارة في كل مما يلي:

- قراءة الأعداد وكتابتها إلى تسع خانات على الأقل.
- إجراء العمليات الحسابيّة الأربع.
- إجراء العمليات الخاصة بحساب المائة والنسبة والتناسب.
- استخدام الأدوات الهندسية, والدقة في رسم الأشكال المستوية (أبو أسعد, 2010, 41).

المحور الثاني: الحس العددي:

تعريف الحس العددي: هو نوع من التفكير يستخدم ليصف عملية الحساب الذهني, والقدرة على اكتساب الحقائق والمهارات الأساسية, وحل المشكلات العددية, بالإضافة إلى التفكير التأملي الدقيق, والسببية والتقدير التقريبي (Stanislas,2001,16), كما عرّف بدوي الحس العددي: بأنه فهم المتعلم للأعداد والعمليات عليها, والتقدير التقريبي لنواتج إجراء العمليات الحسابية الأربعة, ويتمثّل هذا الفهم من خلال تعبيره عن الأعداد وخواص العمليات عليها, وأداء الحسابات الفعلية والقدرة على تعميم ذلك من خلال الأنماط العددية, والتحقق من صحة النواتج (بدوي, 2019, 201), فالحس العددي أن يكون لدى المتعلم فهماً جيداً للأعداد والعمليات عليها والعلاقات بينهما, ويتضمن مهارات مثل الحساب الذهني, والتقدير الكمي, والحكم على معقولية النتائج الحسابية في التعامل مع المسائل الحسابية, أو في تعامله مع مواقف الحياة (Yang; Li, 2008, 111).

أهمية الحس العددي: يعد الحس العددي مفهوم مهم أكدت عل أهميته المنظمات المتعلقة بتربويات الرياضيات, حيث جاء المعيار السادس من وثيقة معايير التقويم والمنهج للرياضيات المدرسية التي صدرت عن المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM في عام 2000, وجاء تحت هذا المعيار أنه ربما يكون أهم هدف من أهداف تدريس الرياضيات الذي يجب التركيز عليه هو تنمية الحس العددي, ومن الضروري أن تبنى مناهج الرياضيات في المرحلة الأساسية على الحس العددي.

مهارات الحس العددي: حدد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية مهارات الحس العددي فيما يلي: – إدراك معنى الأعداد,– إدراك أثر العمليات على الأعداد,– إدراك العلامة العددية المميزة,– المهارة في استراتيجيات الحساب الذهني, والتقدير التقريبي.

كما حدد بيرتش قائمة لمهارات الحس العددي, وأهم هذه المهارات:

- الحس العددي نحو الأعداد والحساب.
- القدرة على التقدير والتقريب.
- القدرة على تحليل الأعداد.

- القدرة على استخدام وتوظيف العلاقات بين العمليات الحسابية لفهم نظام العد العشري.
- امتلاك المعلومات الكافية عن تأثير العمليات على الأعداد.
- امتلاك المرونة والمهارة في التعامل مع الأعداد.
- فهم معاني الأعداد.
- فهم العلاقات المتعددة الموجودة بين الأعداد.
- معرفة العلامة العددية المميزة وأنماط الأعداد.
- القدرة على استخدام الصيغ والتمثيلات المتكافئة للأعداد.
- فهم الأعداد واستخدامها كمرجعيات لقياس الأشياء في العالم الحقيقي.
- ابتكار إجراءات جديدة للقيام بالعمليات الحسابية.
- القدرة على تمثيل العدد بطرق متعددة (Berch,2005,333).

ويصنف شحاته في دراسته مكونات الحس العددي في خمسة مكونات وهي:

- تمثيل الأعداد ,- الدلالة النسبية للعدد,- العمليات على الأعداد,- الحساب الذهني,- التقدير التقريبي (شحاته, 2007, 213).

أما يانج فقد حدد مكونات الحس العددي فيما يلي:

- فهم معاني الأعداد والعمليات عليها استناداً إلى نظام العد العشري, وهذا يتطلب فهم ماهية الأعداد الطبيعية, والكسور العادية والكسور العشرية, وأنماطها المتعددة والقيمة المطلقة للعدد.
- إدراك الكميات أو المقادير النسبية للأعداد, حتى يكون قادراً على المقارنة بينها.
- القدرة على تحليل وتركيب الأعداد, لأن هذا يمنح الشخص مرونة في التعامل مع الأعداد, ويكسبه المهارة في إجراء العمليات الحسابية.
- إدراك تأثير العمليات على الأعداد على النتائج.
- الحكم على مدى معقولية النتائج الحسابية, وهذا يكون ذهنياً باستخدام استراتيجيات التقدير دون اللجوء إلى طرق الحساب الكتابي (Yang,2008,112).

الدراسات السابقة:

1- دراسة يانج Yang (2005), تايوان:

"Number sense strategies used by 6th grade students in Taiwan" تقييم مستوى الحس العددي لدى طلاب الصف السادس في تايوان":

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الحس العددي لدى طلاب الصف السادس في تايوان, تكونت عينة الدراسة من (26) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الأساسي تم اختيارهم من (4) مدارس في جنوب تايوان, اتبع الباحث المنهج الوصفي, وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلة صممت لتقييم الحس العددي خيث تم طرح مجوعة من الأسئلة, وهذه الأسئلة كانت تتعلق بالأعداد الطبيعية والأعداد العشرية, وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ استخدموا عدد محدود من استراتيجيات الحس العددي (كالعلامة المميزة, والتقدير), كما أشارت النتائج إلى أن التلاميذ كانوا يميلون إلى استخدام الخوارزميات الكتابية التقليدية في الحل بالشكل الذي يؤدي إلى محدودية التفكير لديهم.

2- دراسة المغربي (2012), فلسطين:

"العلاقة بين الحس العددي والذكاء العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحس العددي والذكاء العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل, ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة من (169) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة الخليل, , تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء العددي, واختبار الحس العددي, وأظهرت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الحس العددي والذكاء العددي.

3- دراسة عبد القادر (2014), مصر:

"فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية التحصيل ومهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية التحصيل ومهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر , ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج التجريبي, وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً وتلميذة, وزعت بالتساوي بين المجموعة التجريبية والضابطة, تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي, واختبار الحس العددي, وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجيات المقترحة على التحصيل والحس العددي.

4- دراسة زقوت (2016), فلسطين:

"مهارات الحس العددي المتضمنة في محتوى منهاج الرياضيات للمرحلة الأساسية ومدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لها".

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى مدى توافر مهارات الحس العددي في محتوى منهاج الرياضيات للمرحلة الأساسية, وإلى مدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لها, اشتملت عينة الدراسة على (230) تلميذاً وتلميذة, اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي, وكانت أداة الدراسة بطاقة تحليل محتوى, واختبار مهارات الحس العددي, وكان من أهم نتائج الدراسة: فيما يتعلق بتحليل المحتوى في ضوء مهارات الحس العددي : فقد حصلت مهارة الذهني على 15.44 %, بينما حصلت مهارة التقدير التقريبي 59.82 %, أما مهارة التأكد من معقولية الجواب فقد حصلت على نسبة 24.74%, كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الحس العددي ومهارتي الحساب الذهني, والتأكد من معقولية الجواب في محتوى منهاج الرياضيات تعزى للجنس وكانت الفروق في مهارة التقدير التقريبي لصالح الذكور.

5- دراسة حاكمه (2017), سورية:

" تحليل محتوى كتاب الجبر لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات الحس العددي".

هدفت هذه الد راسة إلى تحديد مهارات الحس العددي المتوافرة في محتوى كتاب الجبر لتلميذ الصف الثامن الأساسي، ومعرفة مدى توافر هذه المهارات فيه، واشتملت عينة الدراسة على محتوى كتاب الجبر المقرر على تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الفصل الأول من العام الدراسي 2017- 2016 , وقد استخدمت الباحثة الوصفي التحليلي, وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مهارات الحس العددي، وأداة تحليل المحتوى, وأشارت النتائج إلى أن المهارات التي تعزز الحس العددي تتوافر بشكل متوسط، في محتوى كتاب الجبر المستهدف، حيث حصلت مهارة مرونة التعامل مع العمليات على أعلى نسبة مئوية بلغت 53.78 %, أما مهارة إد راك معنى الأعداد فقد بلغت نسبتها المئوية 38.67 %, وتوافرت المهارة في استراتيجيات الحساب الذهني والتقديري بنسبة ضعيفة وبلغت 7.56 %. وفي ضوء النتائج اقترحت الدراسة تدعيم الكتاب بمهارة استراتيجيات الحساب الذهني والتقديري.

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي, واستخدمت أسلوب تحليل المحتوى لملاءمته لطبيعة البحث وأغراضه, و يعرف أسلوب تحليل المحتوى بأنه: "يتناول دراسة الوثائق والمعلومات ووسائط الاتصال كالمناهج والرسوم والأفلام والتعبيرات المسجلة, ولذلك فهي تهتم بالمادة المعلوماتية وتقيس محتوياتها واتجاهاتها وخصائصها, وتركز على استخلاص المعلومات من الاطلاع على عدد من الوثائق التي لها علاقة بمشكلة البحث (العريني,2016, 54).

مجتمع البحث وعينته:المجتمع الأصلي هو: منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي. وقد تم اعتماد محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي المعتمد من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي(**2022/2021**) عينة للبحث.

أدوات البحث:

أولاً: أداة تحليل المحتوى: وقد اشتملت هذه الأداة على قائمة مهارات الحس العددي المعدة من قبل الباحثة بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت الحس العددي كدراسة (حاكمة ,2017) في سورية, ودراسة (زقوت,2016) في فلسطين, ودراسة (يانج ,2005) في تايوان, ودراسة (عبد القادر , 2014) في مصر. ووضعت الباحثة القائمة في صورتها الأولية والتي استخدمتها الباحثة في تحليل محتوى كتاب الصف السادس الأساسي للعلم الدراسي (**2022/2021**) بعد القيام بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين الاختصاصيين في المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية في جامعة تشرين والموضحة أسماؤهم في الملحق رقم (2), وقد تكونت من (**3**) مهارات رئيسة, يندرج تحتها (**19**) مهارة فرعية.

وتمت عملية التحليل وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من التحليل: هدفت عملية التحليل إلى معرفة درجة تضمن مُحتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي مهارات الحس العددي, ونسبة توافّر كلّ منها؛ وأيُّ المهارات كانت أكثر توافراً، والأقل توافراً ومعرفة مُبرّرات ذلك.

2- تحديد أداة التحليل: أعُدت استمارة تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي مستمدة من مهارات الحس العددي, كما هو موضح في الملحق رقم (**1**), والمُكوّنة من (**3**) مهارات رئيسة و (**19**) مهارة فرعية.

3- عيّنة التحليل: شملت عيّنة التحليل مُحتوى منهاج الرياضيات للصفّ السادس الأساسي بوحداته الست, والأسئلة والمُرافقة للدروس.

4- فئات التحليل: يقصد بفئات التحليل العناصر التي تم تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي على أساسها, وقد حددت الباحثة فئات التحليل في مهارات الحس العددي الواردة في القائمة التي أعدت لهذا الغرض والبالغة (**19**) مهارة.

5- وحدات التحليل: للتوصل إلى التقدير الكمي لفئات التحليل لا بدّ من وجود وحدات يمكن الاستناد عليها في عدّ هذه الفئات, لذا اعتمدت الباحثة الفكرة وحدةً للتحليل, ونتيجة لذلك تصبح كل جملة وحدة تحليلية بما تتضمّنه من أفكار، وكذلك يشمل الأسئلة والتدريبات.

6- مُحدّدات التحليل: شملت عملية التحليل نصوص الدروس وأسئلة التقويم الواردة في نهاية كل درس ونهاية كل وحدة.

7- صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين الاختصاصيين في المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية في جامعة تشرين, وبناءً على ذلك تم تعديل بعض البنود والذي بلغ عددها **(4)** بنود, وتم حذف **(3)** مهارات فرعية.

8 – ثبات أداة التحليل:

يعني ثبات التحليل إحصائياً: أن تكرار تطبيق أداة الدراسة على وحدة التحليل نفسها يؤدي إلى التوصل إلى النتيجة نفسها, بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة, والمقصود بالثبات, قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها, مع توافر الظروف نفسها, والفئات والوحدات التحليلية ذلك أنه من الضروري الحصول على النتائج نفسها مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل(العبيد,2003, 61). للتأكد من ثبات التحليل استخدمت الباحثة طريقتين:

الطريقة الأولى: الثبات عبر الزمن: للتأكّد من ثبات التحليل حلّلت الباحثة مُحتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي, بتاريخ **(2021/9/20)**؛ وبعد مرور شهر من التحليل الأول أعادت الباحثة التحليل مرة أخرى بتاريخ**(2021/10/20)**، ثمّ حُسِبَ معامل الثبات بين التحليلين الأول والثاني للباحثة، باستخدام معادلة هولستي **(Holsti)**: $\mathbf{R} = \frac{2C1.C2}{C1+C2}$ التي يدل فيها **(R)** على معامل الثبات, و**(C1.C2)** على نقاط الاتفاق بين التحليلين للباحثة و **(C1)** على وحدات التحليل الأول للباحثة, و**(C2)** على وحدات التحليل الثاني للباحثة (طعيمة,2004, 197).

الجدول رقم (1) نتائج ثبات التحليل عبر الزمن لكتاب الرياضيات لمهارات الحس العددي

المهارة		عدد المهارات	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
إدراك معنى الأعداد (المرونة في	تحليل الباحثة الأول	189	185	4	0.98

التعامل مع الأعداد)	تحليل الباحثة الثاني	185			
المرونة في التعامل مع العمليات	تحليل الباحثة الأول	171	171	5	0.99
	تحليل الباحثة الثاني	176			
المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي	تحليل الباحثة الأول	15	12	3	0.88
	تحليل الباحثة الثاني	12			
المجموع	تحليل الباحثة الأول	375	373	2	0.99
	تحليل الباحثة الثاني	373			

وتم حساب الثبات وفق المعادلة السابقة إذ بلغ (0.99) وهذا يشير إلى أن تحليل المحتوى يتمتع بثبات عالي.

الطريقة الثانية: الثبات عبر الأشخاص: أي الثبات عن طريق الباحثة ومحلل آخر ويقصد به مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصلت إليها الباحثة وبين نتائج التحليل التي توصل إليها محلل آخر، وقد اختارت الباحثة لهذا الغرض باحثة ثانية، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي السابقة.

الجدول رقم (2) نتائج ثبات التحليل عبر الأشخاص لكتاب الرياضيات لمهارات الحس العددي

المهارة		عدد المهارات	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
إدراك معنى الأعداد (المرونة في التعامل مع الأعداد)	تحليل الباحثة الأولى	189	180	9	0.97
	تحليل الباحثة الثانية	180			
المرونة في التعامل مع العمليات	تحليل الباحثة الأولى	171	171	3	0.96
	تحليل الباحثة الثانية	174			
المرونة في استخدام استراتيجيات	تحليل الباحثة الأولى	15	11	4	0.84

الحساب الذهني والتقدير التقريبي	تحليل الباحثة الثانية	11			
المجموع	تحليل الباحثة الأولى	375	365	10	0.98
	تحليل الباحثة الثانية	365			

وتم حساب الثبات وفق المعادلة السابقة إذ بلغ (0.98) وهذا يشير إلى أن تحليل المحتوى يتمتع بثبات عالي.

الأساليب الإحصائية: تم رصد تكرارات ظهور فئات التحليل (مهارات الحس العددي) في عينة التحليل وحساب النسبة المئوية لكل فئة.

النتائج والمناقشة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على:

1- ما مدى توافر مهارة إدراك معنى الأعداد في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

من أجل ذلك تم حساب تكرارات كل مهارة فرعية من مهارة إدراك معنى الأعداد وحساب النسبة المئوية لها والجدول (3) يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (3) نتائج تحليل محتوى كتاب الرياضيات في ضوء مهارة إدراك معنى الأعداد

المهارة الرئيسة	م	المهارات الفرعية	ت	النسبة المئوية	الترتيب
إدراك معنى الأعداد(المرونة في التعامل مع الأعداد)	5	يميز التلميذ الخواص المختلفة لكل عدد.	40	%21.16	1
	7	يحول بين وحدات القياس المختلفة.	36	%19.04	2
	4	يقارن التلميذ بين الأعداد (مقارنة العدد بأعداد أخرى تصغره أو تكبره)	31	%16.40	3
	1	يميز التلميذ بين قيمة الرقم, وقيمته عندما يشغل خانة ما في عدد ما.	31	%16.40	3
	6	يستخدم التلميذ الأعداد كمرجعيات لقياس الأشياء في العالم الحقيقي.	30	%15.87	4

	2	يكتب التلميذ الأعداد بالصيغة العددية.	7	%3.70	5
	3	يكتب الأعداد بالصيغة اللفظية.	7	%3.70	5
	8	يمثل الأعداد بالطرائق المختلفة	7	%3.70	5
		المجموع	189	% 100	

من الجدول السابق نلاحظ أن المهارة الفرعية الخامسة حصلت على المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت 21.16%, يليها المهارة السابعة وبنسبة مئوية بلغت 19.04%, يليها المهارة الأولى, والرابعة وبنسبة مئوية بلغت 16.40%, وحصلت المهارة الثانية والثالثة والثامنة على أدنى نسبة وبلغت 3.70%, وقد يعود ذلك إلى أن كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي يركز على تدريب التلاميذ على التعامل المرن مع الصورة التي تظهر بها الأعداد في التمرين, والتي لها دور فعال في الوصول إلى حل سريع له, وإن تمثيل الأعداد بالطرائق المختلفة يساهم كثيراً في تبسيط الحل وتوفير الوقت, كما أن كتاب الرياضيات يقدم مسائل وتمارين تروي حقائق معينة, تتطلب من التلميذ القراءة والتفكير المنطقي , والتفكير في المعطيات العددية, وبناءً عليه يلائم بين الأعداد للموضع المناسب لقياس الأشياء في العالم الحقيقي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على:

2- ما مدى توافر مهارة المرونة في التعامل مع العمليات في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

من أجل ذلك تم حساب تكرارات كل مهارة فرعية من مهارة المرونة في التعامل مع العمليات وحساب النسبة المئوية لها والجدول (4) يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (4) نتائج تحليل محتوى كتاب الرياضيات في ضوء مهارة المرونة في التعامل مع العمليات

المهارة الرئيسة	م	المهارات الفرعية	ت	النسبة المئوية	الترتيب
المرونة في التعامل مع العمليات	1	يستخدم التلميذ خواص العمليات الحسابية في المواقف المختلفة	82	%47.95	1
	2	ينمذج المواقف الواقعية والمشكلات الرياضية لعبارات حسابية.	50	%29.23	2
	5	يعيد التلميذ صياغة العمليات الحسابية بطريقة يسهل	17	%9.94	3

		إجراؤها.		
	7	يصدر الحكم على معقولية ومنطقية نتائج العمليات الحسابية.	9	% 5.26	4
	6	يبسط التلميذ الكسور قبل إجراء العمليات الحسابية.	6	%3.50	5
	4	يطرح التلميذ كسر من كسر آخر.	4	%2.33	6
	3	يجمع التلميذ الكسور.	3	%1.75	7
		المجموع	171	%100	

نلاحظ من الجدول السابق أن المهارة الفرعية الأولى حصلت على المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت 47.95%, والمهارة الفرعية الثانية حصلت على المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت 29.23% وقد يعود ذلك إلى تركيز كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي على ربط المنهاج بحياة التلميذ الواقعية والعملية, حيث كان أغلب المسائل والتمارين أمثلة بسيطة من حياة التلميذ اليومية , وقد حصلت المهارة الفرعية الثالثة, والرابعة على أدنى نسبة, وذلك لأن تلميذ الصف السادس الأساسي قد تعلّم جمع وطرح الكسور في الصفوف السابقة, كما يركز منهاج الصف السادس الأساسي على تبسيط وإعادة صياغة العمليات الحسابية بنسبة متوسطة بلغت 9.94%, من خلال تنمية القدرة على معالجة التمرين وصياغة الأعداد وترتيبها باعتماد القوانين الحسابية الملائمة بهدف التقليل من مراحل الحل وتسهيل الحسابات قدر الامكان, ليس بالضرورة معالجة التمرين بشكل مباشر باعتماد الصيغة الأصلية التي تظهر فيها الاعداد والعمليات الحسابية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على:

3 – ما مدى توافر مهارة المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

من أجل ذلك تم حساب تكرارات كل مهارة فرعية من مهارة المرونة استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي في وحساب النسبة المئوية لها والجدول **(5)** يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (5) نتائج تحليل محتوى كتاب الرياضيات في ضوء مهارة المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي

المهارة الرئيسة	م	المهارات الفرعية	ت	النسبة المئوية	الترتيب

المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي	2	يستخدم التلميذ التقدير في المواقف المختلفة.	8	%53.33	1
	1	يستخدم التلميذ الاستراتيجيات المختلفة للحساب الذهني.	4	%26.66	2
	3	يوظف قواعد التقريب لتقدير نواتج العمليات الحسابية.	3	%20	3
	4	يبتكر استراتيجيات جديدة للقيام بالعمليات الحسابية.	0	%0	4
		المجموع	15	%100	

نلاحظ من الجدول السابق أن المهارة الفرعية الثانية حصلت على المرتبة الأولى وبنسبة بلغت 53.33%, وهذا يدل على تركيز كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي على مهارة التقدير, وهذا يدل على الأهمية الكبيرة التي تحتلها مهارة التقدير التقريبي, وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة تتناسب مع بناء الرياضيات وطبيعته الحياتية التي يستخدم فيها الفرد التقريب والتقدير أغلب الوقت في الحياة اليومية, يليها المهارة الفرعية الأولى وبنسبة بلغت 26.66%, حيث نلاحظ ضعف تركيز كتاب الرياضيات على مهارة الحساب الذهني, على الرغم من الحاجة الكبيرة لهذه المهارة في حياتنا اليومية, وقد يكون السبب عدم وجود اختصاصيين في دمج المهارات الرياضية المنهجية مع المهارات الحياتية اليومية التي يحتاجها الفرد, وتؤكد الباحثة هنا على ضرورة تعزيز هذه المهارة وتنميتها, بشكل يحقق الاتزان بين الواقع المنهجي والواقع الحياتي اليومي, وأن تدرج هذه المهارة من صف لآخر بما يتفق مع النمو العقلي والعمري للتلاميذ

ويمكن توضيح نتائج التحليل لجميع المهارات الرئيسة بالجدول رقم (6):

جدول رقم (6) نتائج تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في ضوء مهارات الحس العددي

المهارة الرئيسة	م	المهارات الرئيسة	ت	النسبة المئوية	الترتيب
مهارات الحس العددي	1	إدراك معنى الأعداد(المرونة في التعامل مع الأعداد)	189	%50.4	1
	2	المرونة في التعامل مع العمليات	171	%45.6	2

	3	المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي	15	%4	3
		المجموع	375	%100	

من الجدول السابق نلاحظ أن مهارة المرونة في التعامل مع العمليات جاءت بالمرتبة الأولى, وبنسبة بلغت 50.4%, وهذا قد يعود إلى تركيز كتاب الصف السادس الأساسي على تنمية قدرة التلميذ على التعامل مع الأعداد لأن تلميذ الصف السادس الأساسي في مرحلة هامة من مراحل فهم معنى الأعداد وإعداده للمراحل اللاحقة, حيث ركز المنهاج على هذه المهارة من خلال إدراك علاقة مجموعات الأعداد مع بعضها, وخواص كل مجموعة, واستخدام الأرقام كمرجعيات لقياس الأشياء في العالم الحقيقي, وتمثيل الأعداد بالطرائق المختلفة, بينما حصلت مهارة المرونة في التعامل مع العمليات على المرتبة الثانية بنسبة متوسطة بلغت 45.6%, وقد يعود ذلك إلى أن منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي يركز على إدراك معنى الأعداد بالدرجة الأولى, حيث يتم تنمية قدرة التلميذ على التعامل مع العمليات في مراحل وصفوف لاحقة, حيث ركز كتاب الرياضيات على العمليات على الأعداد, ونمذجة المشكلات الواقعية, وتسهيل خطوات العمليات الحسابية, وتوضيح مهارات الاختزال, وتمثيل العدد بطرائق مختلفة من أجل تسهيل الوصول للحل وتوفير الوقت, أما مهارة المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي, جاءت في المرتبة الأخيرة وبنسبة ضعيفة بلغت 4%, ولكن لم يتم إهمال هذه المهارات بشكل تام, حيث وجه منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي بعض الأمثلة والتمارين حول توظيف قواعد التقريب, وتقدير ناتج العمليات الحسابية, كما كان هناك بعض الأمثلة حول الحساب الذهني, وهذا ما يتفق مع دراسة (حاكمة, 2017) في سورية, ودراسة (زقوت,2016) في فلسطين.

مقترحات الدراسة: في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى تقديم مجموعة من المقترحات:

1 – إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على صفوف ومراحل أخرى.

2 – توعية معلمي الرياضيات بأهمية مهارات الحس العددي, وتوجيههم نحو استخدام الأساليب والأنشطة, والتركيز على نشاط المتعلم من خلال التعلم التعاوني, وحل المشكلات, والمشروعات.

3 – إجراء دراسات للكشف عن الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الأساسية, والتي تعيق تطوير الحس العددي لديهم.

4- العمل على تدعيم وتضمين مهارات الحساب الذهني في مناهج الرياضيات للصفوف المختلفة.

المراجع:

- ابراهيم, مجدي, 2006- **تطوير مناهج الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات** , مصر, ص:13 -22.

- أبو أسعد، صلاح, 2010- **أساليب تدريس الرياضيات.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع, الأردن,297 صفحة, الطبعة الأولى.

- أبو زينة, فريد, 2011- **مناهج الرياضيات المدربة وأساليب تدريسها.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.364 صفحة, الطبعة الرابعة.

- الإمام, يوسف الحسيني, 2000- **حس العدد والعملية والقياس في الرياضيات المدرسية. مجلة كلية التربية** , مصر, جامعة المنصورة.

- بدوي , رمضان, 2019- **استراتيجيات تعليم وتقويم تعلم الرياضيات** . عمان: دار الفكر العربي, الأردن, 464 صفحة, الطبعة الثانية.

- حاكمه, نورا, 2017- **تحليل محتوى كتاب الجبر لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات الحس العددي. مجلة جامعة البعث**, المجلد التاسع والثلاثون, العدد التاسع عشر, ص:11-43.

- حمزة, محمد و البلاونة, فهمي, 2010- **مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها.** عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع, الأردن, 398 صفحة.

- زقوت, وسام ماهر حسن, 2016- **مهارات الحس العددي المتضمنة في محتوى منهاج الرياضيات للمرحلة الأساسية ومدى اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لها.** رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة, 155صفحة.

- السعيد, رضا, 2005- **الحس العددي. مجلة البحوث النفسية والتربوية,** الجامعة المنوفية, المجلد السادس, العدد الثاني ص: 225-254.

- سيد, هويدا, 2008- **فاعلية برنامج في الرياضيات لتنمية الحس العددي التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في أسيوط.** المؤتمر العلمي الثاني لشباب الباحثين بكلية التربية, جامعة أسيوط , ص:277, 288.

- شحاتة، محمد,2007- **فاعلية وحدة مطورة في العمليات على الأعداد (قائمة على معايير عالمية لتدريس الرياضيات) في تنمية الحس العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس**, جامعة عين شمس, ص: 213-232 .

- الصادق، اسماعيل, 2001- **طرق تدريس الرياضيات – نظريات وتطبيقات**. الطبعة الأولى, القاهرة: دار الفكر العربي,304 صفحة, الطبعة الأولى.

- طعيمة, رشدي أحمد, 2004- **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي, مصر. 895صفحة, الطبعة الأولى.

- عبد القادر, عبد القادر, 2014- **فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية التحصيل ومهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات**, مصر, العدد السابع عشر, الجزء الثاني.

- عبيد, وليم, 2004- **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر, الأردن, 366 صفحة

- عقيلان، ابراهيم, 2000- **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع, الأردن, 282 صفحة.

- العريني, محسن, 2016- **مناهج البحث العلمي**. جامعة القاهرة, كلية الآداب: قسم المكتبات والمعلومات.

- عوض, عادل, 2011- **دور الرياضيات في دعم التفكير العملي** . الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر,

- فرج الله، عبد الكريم موسى, 2014 -**أساليب تدريس الرياضيات**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, 252 صفحة, الطبعة الأولى.

- **المغربي**, نبيل, 2012- **العلاقة بين الحس العددي والذكاء العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل. مجلة جامعة الأقصى**, العدد السادس عشر, المجلد الثاني, ص: 34-84.

- **وزارة التربية السورية, المركز الوطني لتطوير المناهج, 2017 - معايير منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي**, دمشق, سوريا, www. moed. gov. sy .

- Berch, DB.(2005). **Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities**. Journal of Learning Disabilities, *38*(4),333-339.

- Stanislas, D. (2001). **Symposium of Numerical Cognition Precise of the Number Sense, Mind and Language**, Vol. 16, No.1
- Yang, Der-Ching. (2005). **Number sense strategies used by 6th grade students in Taiwan. Educational Studies**, 31(3), 317-33
- Yang, D.C., Li, M.F., & Li, W.J.(2008). **Development of a Computerized Number Sense Scale for 3rd Graders: Reliability and Validity Analysis,** International Electronic. Journal of Mathematics Education, 3(2), 110‑124.

- ملحق رقم (1)

- استمارة تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي مستمدة من مهارات الحس العددي

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	ت	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة إدراك معنى الأعداد(المرنة في التعامل مع الأعداد)	1 -يميز التلميذ بين قيمة الرقم , وقيمته عندما يشغل خانة في عدد ما . 2- يكتب التلميذ الأعداد بالصيغة العددية. 3- يكتب الأعداد بالصيغة اللفظية. 4- يقارن بين الأعداد (مقارنة العدد بأعداد أخرى تصغره أو تكبره). 5- يميز الخواص المختلفة لكل مجموعة أعداد. 6- يستخدم التلميذ الأعداد كمرجعيات لقياس الأشياء في العالم الحقيقي. 7- يحول بين وحدات القياس المختلفة. 8- يمثل الأعداد بالطرائق المختلفة.			
مهارة المرونة في التعامل مع العمليات	9 - يستخدم التلميذ خواص العمليات الحسابية في المواقف المختلفة. 10- ينمذج المواقف الواقعية والمشكلات الرياضية لعبارات حسابية. 11- يجمع التلميذ الكسور. 12- يطرح التلميذ كسر من آخر. 13- يعيد صياغة العمليات الحسابية بطريقة يسهل إجراؤها. 14- يبسط التلميذ الكسور قبل إجراء العمليات الحسابية. 15- يصدر الحكم على معقولية ومنطقية نتائج العمليات الحسابية.			

مهارة المرونة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي.	16- يستخدم الاستراتيجيات المختلفة للحساب الذهني. 17- يستخدم التقدير في المواقف المختلفة. 18- يوظف قواعد التقريب لتقدير نواتج العمليات الحسابية. 19- يبتكر استراتيجيات جديدة للقيام بالعمليات الحسابية.			

-

ملحق رقم (2)

قائمة أسماء السادة المحكمين

الاسم	الاختصاص	المرتبة العلمية	مكان العمل
د. مطيعة أحمد	التربية ما قبل المدرسية	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة تشرين– كلية التربية
د. ميساء حمدان	أصول التدريس	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة تشرين– كلية التربية
د. هيام زريقي	طرائق تدريس اللغة الفرنسية	مدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة تشرين– كلية التربية
د. سمر يوسف	أصول التدريس	مدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة تشرين– كلية التربية
د. لمى القاضي	طرائق تدريس خاصة بالتعليم الابتدائي	مدرّس في قسم تربية الطفل	جامعة تشرين– كلية التربية
د. روز حمراء	المناهج التربوية	مدرّس في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة تشرين– كلية التربية
د. لميس حمدي	مهارات تواصل اجتماعي (تربية عامة)	مدرّس في قسم تربية الطفل	جامعة تشرين– كلية التربية

مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية في مدينتي اللاذقية وطرطوس "

الباحثة: نغم عمر كيخيا – كلية التربية– جامعة تشرين

مخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، وأثر المتغيرات التالية: جنس الطفل(ذكر, أنثى), ونوع إعاقته الذهنية (داون, تأخر عقلي), بالإضافة إلى متغير المستوى التعليمي لأم الطفل(إبتدائي, إعدادي, ثانوي, جامعي) على مستوى مهارات السلوك التكيفي لديهم، طُبّق البحث على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في مدينتي اللاذقية وطرطوس, وبلغ عددهم (37) طفلاً وطفلة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس مهارات السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية الجزء الأول (ABC- S:2) من إعداد (نهيرا ولمبرت وليلاند), و تعريب وتقنين (المفضي، 2010), وبينت النتائج ان النسبة الأكبر من أفراد العينة لديها مستوى متوسط من مهارات السلوك التكيفي, وتبين أيضاً عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى عينة البحث تبعاً لمتغير جنس الطفل (ذكر, أنثى) أو نوع إعاقته (داون, تأخر عقلي) ، كما لم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لأمهاتهم(ابتدائي, إعدادي, ثانوي, جامعي).

الكلمات المفتاحية: مهارات السلوك التكيفي، الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

Adaptive behavior skills of children with mental disability in the light of some variables "A field study in the cities of Latakia and Tartous"

Abstract;
The current research aims to reveal the level of adaptive behavior skills in children with intellectual disabilities, the impact of the following variables: the gender of the child (male, female), the type of mental disability (Down, mental delay), as well as the variable level of educational level of the child's mother (elementary, preparatory, secondary, university) in the level of their adaptive behavior skills, the research was applied to a sample of 37 children with intellectual disability in the cities of Latakia and Tartous, to achieve this goal, the Adaptive Behavior Skills Measure of the American Association for Intellectual Disability was used in part 1 (ABC-S:2) by Nahira Lambert and Leland, and localization and legalization (Almofdi, 2010), and the results showed that the largest proportion of sample members had an average level of adaptive behavior skills. It was also found that there were no statistically significant differences in adaptive behaviour skills in the research sample depending on the gender variable of the child or type of disability, The results also did not show statistically significant differences in the level of adaptive behavior skills in the research sample depending on the variable educational level of their mothers.

Key Words: adaptive behavior skills, children with mental disability

مقدمة البحث:

يتعلم الإنسان خلال سنوات حياته الأولى مهارات العناية بالذات والمهارات الحركية واللغوية والإدراكية والمعرفية والاجتماعية التي تؤسس القاعدة التي ينبثق عنها نموه المستقبلي, والتي تشكل بمجملها المعيار الذي يقارن به أداء الفرد مع أقرانه أو ما يسمى السلوك التكيفي Adaptive Behavior, حيث يعرف بأنه " فاعلية الفرد من حيث معايير الاستقلالية الشخصية, وتحمل المسؤولية الشخصية المتوقعتين ممن هم في عمره الزمني" (الدليل الموحد لمصلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل, 2001, ص105).

حظي مفهوم السلوك التكيفي باهتمام واسع في ميدان التربية الخاصة منذ منتصف السبعينيات من القرن الماضي, فقد اعتبر متغيراً أساسياً في تعريف الإعاقة الذهنية, حيث اعتبر فشل الفرد في التكيف الاجتماعي والاستجابة للمتطلبات الاجتماعية مظهراً من مظاهر الإعاقة الذهنية والتي قد ترجع إلى قصور في القدرة الذهنية للفرد.

أدى ظهور هذا المفهوم إلى تغير جوهري في التعريف الحديث للإعاقة الذهنية الذي أصبح لا ينظر إلى القدرات الذهنية التي يتمتع بها الفرد كمعيار وحيد, وإنما قدرة الفرد أيضاً على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس الفئة العمرية (العتيبي, 2004, ص19).

وهذا ما يتوضح في تعريف الجمعية الأميركية للإعاقة الذهنية عام 2008 "الاعاقة الذهنية هي اعاقة تتسم بقصور واضح في كل من الأداء الوظيفي والعقلي المهارات التكيفية والاجتماعية والعملية التي تظهر قبل سن الثامنة عشر" (AAIDD,2008).

هناك الكثير من العوامل التي من الممكن أن تكون ذات تأثير على مستوى مهارات السلوك التكيفي كالمرحلة العمرية التي يمر بها الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية, لاسيما مرحلة الطفولة باعتبارها مرحلة حساسة يكون فيها السلوك مرناً قابلاً للتعديل، حيث ستتم الإضاءة على هذه الفئة من خلال البحث الحالي, ومعرفة دور بعض المتغيرات في التأثير على مهارات السلوك التكيفي لديهم, حيث سيتم تناول متغير جنس الطفل، و متغير نوع إعاقته الذهنية, بالإضافة إلى متغير المستوى التعليمي لأم الطفل ذو الإعاقة الذهنية.

مشكلة البحث:

يواجه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية والنفسية والتعليمية, حيث أن إعاقتهم تؤثر في مجالات النمو العقلي, والجسمي, واللغوي والاجتماعي, يتجلى أثر ذلك على الجانب العقلي في كل من ضعف الانتباه, وضعف الذاكرة, وضعف القدرة على التعلم. أما الجانب الجسمي فإن فئة هذه الإعاقة تظهر تأخراً في النمو بالإضافة إلى تشوهات في الرأس والوجه والأطراف, وفي الجانب اللغوي يعاني أفرادها من اضطرابات في النطق, وفي الجانب الاجتماعي تظهر لديهم العديد من الاستجابات الاجتماعية غير التكيفية" (الجلامدة وأخرون,2013, ص103).

كما أكد كفافي وآخرون (2009, ص255) أيضاً أن الطفل ذو الإعاقة الذهنية يعاني من مجموعة من المشكلات, لكن أكثرها عبئاً و إعاقة له هي القصور في مهارات السلوك التكيفي لديه, حيث تظهر جوانب النقص في الصعوبات التي يعاني منها الطفل في التواصل, والاهتمام بالنظافة الشخصية, وارتداء الملابس, والتفاعل في سياق المنزل والمجتمع, وتطبيق ما تعلمه والاستفادة منه في الحياة اليومية كمهارات الشراء, وطريقة تقضية أوقات الفراغ.

يمكن تفسير ذلك بأن لكل مرحلة من مراحل النمو عملياتها الارتقائية تحددها طبيعة المرحلة, ومستوى النضج, والتعلم, والكفاءة الاجتماعية التي يمر فيها, وبما أن ذوي الإعاقة الذهنية يعانون من عجز في هذه العناصر, فإنهم لا يستجيبون لمتطلبات العمر على امتداد مراحله العمرية, ويتسمون بعدم القدرة على العيش المستقل, وعدم كفاءة القدرة على قضاء الحاجات الشخصية والاجتماعية (التوم, 2003, ص91).

لذا فإن رعاية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لا تقف عند إلحاقهم بمركز أو مؤسسة تعليمية أو إيوائية فحسب, بل يجب أن تمتد إلى مساعدتهم على تحقيق الأداء التكيفي في المواقف الحياتية المختلفة من خلال أدائهم الوظيفي المستقل الذي يعتمدون فيه على أنفسهم" (وادي, 2009, ص51).

ولعل قياس السلوك التكيفي يعد حجر الأساس في إعداد برامج الرعاية والخدمات التي تقدم لذوي الإعاقات بصورة عامة, وذوي الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة بصورة خاصة, حيث أن مهارات

السلوك التكيفي والمتطلبات التي تنطوي عليها تزداد مع التقدم في العمر, ومع اتساع نطاق المحيط الاجتماعي لهؤلاء الأطفال.

في ضوء هذه المعطيات فإن مشكلة البحث تتمحور حول الدور الذي يلعبه السلوك التكيفي في الجوانب المعرفية و الانفعالية والاجتماعية وكل مظاهر السلوك لدى ذوي الإعاقة الذهنية, ولأن السلوك التكيفي يتأثر بالعديد من العوامل التي تحدد مستوى التكيّف وفاعليته، ولندرة الدراسات وقلتها على حد علم الباحثة التي تناولت هذا الموضوع , استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية, بالإضافة إلى التعرف فيما إذا كان لجنس الطفل أو نوع إعاقته تأثير على مستوى مهارات السلوك التكيفي لديه, كما استهدفت دراسة تأثير المستوى التعليمي لأم الطفل على مستوى مهاراته التكيفية.

وبناءً عليه تتجلى مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية البحث الحالي النظرية من كونها:

1- تسلط الضوء على فئة ذوي الإعاقة الذهنية وتركيزه على الأطفال منها بصورة خاصة, حيث أن مهارات السلوك التكيفي تتشكل في مرحلة الطفولة التي يتمتع فيها السلوك بالمرونة وقابلية التعديل, فالتركيز على هذه الفئة في هذه المرحلة يهدف إلى بناء فرد فعال في مجتمعه ضمن إمكانياته.

2- أهمية الموضوع الذي يتناوله, حيث يعتبر من المهم التركيز على موضوع مهارات السلوك التكيفي باعتباره معياراً أساسياً في تشخيص الإعاقة الذهنية.

3- جدة الموضوع الذي يتناوله, حيث يكون من الأهمية تناول موضوع السلوك التكيفي بالدراسات الحديثة, لاسيما مع ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

تنبع أهمية البحث الحالي التطبيقية من كونه يسعى إلى الكشف عن مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، كما أن هنالك أهمية في معرفة أثر جنس الطفل ونوع إعاقته في مستوى هذه المهارات, ومعرفة أثر المستوى التعليمي لأم الطفل في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى طفلها، ولا سيما أنه لا توجد دراسات تناولت هذا الموضوع من قبل –في حدود علم الباحثة– في البيئة المحلية، كل ما سبق يهدف إلى إفادة العاملين في مجال التربية الخاصة وأصحاب القرار بهذه النتائج، مما يصب في مصلحة ذوي الإعاقة الذهنية وأسرهم بشكلٍ خاص وبالتالي مصلحة المجتمع ككل بشكلٍ عام.

أهداف البحث:

1. التعرف إلى مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.
2. تحديد الفروق في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعاً لمتغير جنس الطفل.
3. تحديد الفروق في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة الذهنية للطفل.
4. تحديد الفروق في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لأمهاتهم.

أسئلة البحث وفرضياته:

يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال التالي:

ما مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ؟

فرضيات البحث:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير جنس الطفل.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير نوع الإعاقة الذهنية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لأمهاتهم.

حدود البحث:

1- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث (في الشهرين الرابع والخامس من العام 2021).

2- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مركز التدخل المبكر و جمعية بشائر النور في مدينة اللاذقية, ومركز أنا وطفلي وجمعية الرجاء في طرطوس.

3- الحدود البشرية: عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من الدرجة (البسيطة والمتوسطة) الذين تتراوح أعمارهم بين (2.5 – 7) سنوات.

4- الحدود الموضوعية: تناول البحث الحالي موضوع مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

السلوك التكيفي Adaptive Behavior:

هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم في نفس العمر الزمني وينعكس من خلال سلوكهم (الشخص , 1999, ص56).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من الدرجة البسيطة والمتوسطة على مقياس السلوك التكيفي للرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية (الجزء الأول) المعرب والمقنن على البيئة السورية تقنين (المفضي , 2010).

الإعاقة الذهنية Intellectual Disability:

عرفتها الرابطة الأميركية للإعاقة الذهنية عام (2002) " بأنها عجز يتسم بأوجه قصور واضحة في كل من الأداء الوظيفي والسلوك التكيفي, كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية, ويظهر هذا العجز قبل سن الثامنة عشر"
(Lucksan et al, 2002 ,p:33).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري

مفهوم السلوك التكيفي وتعريفه:

يعرف السلوك التكيفي بأنه "قدرة الفرد على الاستقلالية وتحمل المسؤولية"
(Henly ,Ramsy, 1993).

لقد حظي مفهوم السلوك التكيفي باهتمام واسع في ميدان التربية الخاصة منذ منتصف السبعينيات من القرن الماضي, وقد أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأميركي والصادر عام (1975) على اعتماد السلوك التكيفي كمحك رئيسي في تعريف وتشخيص الإعاقة الذهنية وتحديد مستويات القبول في المؤسسات الخاصة بحالات هذه الإعاقة, وقد ظهرت العديد من التعاريف التي اختلفت في ايجاد صياغة واحدة لمفهوم السلوك التكيفي, ويعود هذا الاختلاف إلى أن السلوك التكيفي مرتبط بالعديد من العلوم كعلم الاجتماع, وعلم النفس, والعلوم التربوية, والطبية على حد سواء(العتيبي, 2004, ص19).

ويمكن النظر إلى السلوك التكيفي من وجهات نظر مختلفة:

- **السلوك التكيفي من وجهة النظر البيولوجية:** يعد (دارون) من أوائل من أشار إلى قدرة الفرد على التكيف بالمعنى البيولوجي, حيث عرفت نظريته باسم نظرية

النشوء والارتقاء, والتي خلاصتها مدى قدرة الكائن الحي على المواءمة بينه وبين الظروف من وحوله, ونجاح الكائن الحي في القدرة على التكيف بالمعنى البيولوجي يعني قدرته على تعديل وتكييف تلك الظروف وفقاً لحاجاته الأولية, وتسخير كل الظروف التي تعمل على تكيفه بنجاح مع بيئته.

- **السلوك التكيفي من وجهة النظر النفسية:** تتجلى مظاهر التكيف من وجهة نظر علم النفس من خلال رضا الفرد عن ذاته وتحقيقها, والتحصيل الأكاديمي الناجح والتوافق الشخصي الاجتماعي, والقدرة على الانتاج والعمل, وبناء العلاقات الاجتماعية السوية.
- **السلوك التكيفي من وجهة النظر الاجتماعية:** تعد العلوم الاجتماعية من أكثر العلوم التي ركزت على موضوع التكيف بين الفرد والمجتمع ولذا ظهرت مصطلحات تعبر عن ذلك مثل مفهوم التكيف الاجتماعي, (مدى تكيف الفرد مع المتغيرات الاجتماعية التي تحيط به). هنا تبدو مظاهر سوء التكيف في الاحباط الاجتماعي والسلوك العدواني (الروسان, 2000, 49-52).

وضعت الجمعية الأميركية للإعاقة الذهنية تعريفاً للسلوك التكيفي في عام 2002 ينص على أنه: "مجموعة المهارات المفاهيمية, والاجتماعية, والعملية التي يتعلمها الطفل, وذلك من أجل القيام بالأداء الوظيفي في الحياة اليومية"

.(Mc Comb, 2007, p:281)

أيضاً الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل يعرف السلوك التكيفي بأنه : " فاعلية الفرد من حيث معايير الاستقلالية الشخصية, وتحمل المسؤولية الشخصية المتوقعتين ممن هم في عمره الزمني" (الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل, 2001, ص109). يعتمد السلوك التكيفي لدى هيبر (Heber) على "عادات الشخص ومهاراته ومشاركته الاجتماعية وخصائص شخصيته, وبناء على ذلك

فإن السلوك التكيفي يتكون من مجموعة مختلفة من الأنماط السلوكية التي تسهم في عملية التوافق مع البيئة المحيطة" (كفافي وآخرون, 2009, ص 240).

يضيف عبد الرحمن سليمان أن السلوك التكيفي : "هو أي سلوك يمكن الفرد أن يتوافق مع البيئة بطريقة صحيحة وفعالة, كما أنه قدرة الفرد على أداء الواجبات الاجتماعية والشخصية بما يتوافق مع ما هو متعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه" (سليمان, 1998, ص9).

مهارات السلوك التكيفي:

- **المهارات الاستقلالية:** ويقصد بها مهارات الحياة اليومية وتشمل مهارات استعمال أدوات المائدة , استعمال المرحاض, النظافة, الاستحمام , الصحة الشخصية, المظهر العام, العناية بالملابس, ارتداءها, لبس الحذاء, التنقل, ووسائل المواصلات العامة.
- **المهارات الحركية:** وتشمل المهارات الفرعية التالية : استخدام الحواس كالبصر, السمع, مهارات توازن الجسم, المشي, الركض, التحكم في حركات اليدين واستعمال الأطراف.
- **مهارات التعامل بالنقود:** وتشمل المهارات الفرعية التالية: التعامل بالنقود, تنظيم الميزانية, المهمات الشرائية المكلف بها, والمهمات الشرائية الخاصة.
- **المهارات اللغوية:** وتشمل المهارات الفرعية الآتية: الكتابة, التعبير اللفظي, الجمل, استعمال الكلمات, القراءة, التعليمات المعقدة, المحادثة ومظاهر لغوية أخرى.
- **مهارات الأرقام والوقت:** ويتضمن مهارات تتعلق باستخدام الأرقام وإدراك مفهوم الوقت ومفهوم الزمن.

- **مهارات التوجيه الذاتي:** وتشمل المبادرة , السلبية, المثابرة , ونشاطات أوقات الفراغ.
- **مهارات النشاط المهني:** وتشمل المهارات الفرعية التالية : درجة التعقيد في العمل, انجاز العمل, وعادات العمل.
- **مهارات تحمل المسؤولية:** وتشمل مهارات الحفاظ على الممتلكات الشخصية, والمسؤولية العامة.
- **مهارات التنشئة الاجتماعية:** وتشمل التعاون, وتقدير الاخرين, معرفة الاخرين, التفاعل مع الاخرين, المشاركة في النشاطات الاجتماعية, الأنانية, النضج الاجتماعي (الروسان, 2000, ص125).

العوامل المؤثرة في السلوك التكيفي:

تعددت العوامل التي يمكن أن تؤثر في السلوك التكيفي ومن أهمها ما يلي:

- **النضج:** يقصد به معدل اكتساب المهارات النمائية ومدى نمو هذه المهارات في عامي المهد أو الطفولة المبكرة مثل الجلوس والحبو, والوقوف, والمشي, والكلام, والقدرة على التحكم في الإخراج, والتعامل مع الأقران, فالتفاوت في اكتساب مهارات النمو قد يؤثر على مستوى السلوك التكيفي لدى الطفل, خصوصاً في مرحلة ما قبل المدرسة.
- **التعلم :** هو القدرة على اكتساب المعلومات من مواقف الخبرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد في حياته, والصعوبة في التعلم تظهر بوضوح في المواقف المدرسية, و لا يمكن التعرف على هذه الصعوبات إذا كانت بسيطة, إلا عندما يدخل الطفل إلى المدرسة (الروسان, 2000).

- **التكيف الاجتماعي:** يقصد به مدى قدرة الفرد على الاستقلال وعدم الاعتماد على الغير, بالإضافة إلى قدرته على إنشاء علاقات شخصية واجتماعية في حدود المعايير المرغوبة اجتماعياً
(غريب , 2016, 14).

أهمية السلوك التكيفي كمعيار في تشخيص وتدريب ذوي الإعاقة الذهنية:

تتجلى أهمية السلوك التكيفي في قياس وتشخيص الإعاقة الذهنية بعده أحد الأبعاد الرئيسية في الاتجاه التكاملي في قياس وتشخيص الإعاقة الذهنية, وخاصة بعد تبني الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية AAMR (The American Association of Mental Retardation) لمفهوم السلوك التكيفي في تعريف الإعاقة الذهنية بدءاً من تعريف هيبر عام (1961) الذي نص على أن السلوك التكيفي هو "الفاعلية التي يواكب بها الفرد متطلبات بيئته الطبيعية والاجتماعية والمحورين الأساسيين في التعريف: أ–الدرجة التي يكون فيها الفرد قادراً على أن يوظف ويستمر باستقلالية, ب– الدرجة التي يستطيع بها أن يقابل برضا المتطلبات المفروضة ثقافياً للمسؤولية الاجتماعية والشخصية." انتهاءً بالتعريف الصادر عام (2002), تتجلى أهميته في القانون الأمريكي "التعليم لكل الأطفال ذوي الإعاقة" الصادر عام (1975) الذي يقضي باعتماد السلوك التكيفي محكاً رئيسياً في تعريف الإعاقة الذهنية وتشخيصها
(الدخيل, 2006, ص42).

كما نجد أن تشخيص الإعاقة الذهنية في ضوء الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس الذي نشرته الرابطة الأمريكية للطب النفسي (DSM–IV5) لم يعد قاصراً على نسبة الذكاء فقط, وإنما وضع في حسبانه السلوك التكيفي أيضاً (DSM–IV5,2013,P:22), لأنه من خلال معرفة السلوك التكيفي للطفل يمكن تحقيق العديد من الأهداف منها:

- الحصول على تشخيص كامل ودقيق لحالة الطفل, خاصة في حالة الإعاقة الذهنية.
- مقارنة الإعاقة الذهنية للفرد تحت ظروف ومواقف مختلفة, كسلوكه في البيت, والمدرسة, وغيرها.
- إمكانية متابعة التطور ومدى التقدم وتقييم برامج التدريب وفق أساس موضوعي

(وادي, 2009, ص50-51).

ذكرت نهيرا Nihira (1999) أن هناك اعتبارات رئيسة أثرت بشكل كبير في استخدام قياس السلوك التكيفي عند تشخيص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية, ودعت إلى ضرورة الجمع بينه وبين مقاييس الذكاء المقننة وهي:

- التركيز على تقديم الخدمات التربوية القائمة على تدريب المهارات الوظيفية كفلسفة تناقض ما كان متبعاً من تقديم خدمات الرعاية للمعاقين في المعاهد والمدارس.
- الممارسات الاكلينكية لتحديد نمو قدرات الطفل كان لها تأثير واضح في استخدام مقاييس السلوك التكيفي, حيث جرى استخدام السلوك التكيفي قياساً قبلياً وبعدياً عند تقييم نمو أداء التلميذ وفاعلية برامج التدريب (العتيبي, 2004, ص14).

تطرقت أيضاً عبيد (2007) إلى الأسباب التي تبرر اعتبار السلوك التكيفي أساساً مهماً في تحديد الإعاقة الذهنية بالإضافة إلى نسبة الذكاء وهي ما يلي:

- عدم وجود اتفاق عام على تعريف الذكاء من جهة ومفهوم الذكاء من جهة أخرى.
- عدم وجود اتفاق عام على تحديد العوامل التي تقيسها اختبارات الذكاء.

- وجود كثير من العوامل التي تظهر تبايناً في درجات الأفراد على أي اختبار من اختبارات الذكاء وهذا ما يسمى بخطأ القياس.
- عدم وجود اتفاق بين علماء النفس على درجة نسبة الذكاء التي يبدأ عندها التخلف.
- إمكانية وجود الخطأ في تفسير نتائج اختبارات الذكاء خاصة عندما يحصل الفرد على درجة مرتفعة على بعض المقاييس ودرجة منخفضة على مقاييس أخرى (عبيد, 2006, ص27).

من الجدير بالذكر أن الخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والتي تركز على تأهيلهم اجتماعياً وتدريبهم على التفاعل مع من حولهم انعكست بشكل ايجابي على التكيف لديهم, وفي هذا الجانب أكد بيكيمسير Bekemcier (2009) أن الخدمات التأهيلية التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية, والتي تركز على الاندماج في المجتمع أكدت جدواها على نوعية التكيف لديهم, فالذين يتلقون هذه الخدمات أظهروا مستوى تكيف أفضل كماً وكيفاً مقارنة بأقرانهم الذي لا يتلقون هذه الخدمات.

كل النقاط السابقة تؤكد على أهمية السلوك التكيفي وأهمية قياسه في اعطاء مؤشرات تساعد في عملية تشخيص وتدريب ذوي الإعاقة الذهنية.

قياس السلوك التكيفي:

يعتمد قياس السلوك التكيفي على الملاحظة من قبل مقدمي الخدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية, إذ توجد ثلاثة أساليب تعنبر من أكثر أساليب قياس المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي شيوعاً, وهي الملاحظة السلوكية, ولعب الدور, وقوائم التقدير(العجمي, 2007, ص24). تم استخدام أسلوب قوائم التقدير في الدراسة الحالية.

ذكر رينولودز و بيرش (1977) أن قياس السلوك التكيفي يخدم ثلاث وظائف على الأقل هي على النحو التالي:

- يمكن استخدام نتائج القياس في تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في المظاهر السلوكية للأطفال من خلال مقارنة أداء الطفل بالمستويات المتوقعة اجتماعياً من نفس سنه.
- يمكن استخدام نتائج قياس السلوك التكيفي للمساعدة في تخطيط وتقييم استراتيجيات العلاج والتدخل, وذلك من خلال ما يوفره قياس السلوك التكيفي من معلومات ذات أهمية فائقة في عمليات التدريب الإكلينكي والبحوث العلمية.
- وضع برامج علاجية شاملة متكاملة لتنمية مستوى السلوك التكيفي والوصول به للمستوى المقبول اجتماعياُ (هنية, 1993, ص35).

يشير الروسان (2000) إلى وجود العديد من المقاييس المستخدمة في تشخيص السلوك التكيفي سواءً أكانت في صورها الأصلية أو في صورها المعربة, وهي:

- مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية (Cain – Levine social scale competency).
- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (The Vineland social Maturity scale).
- مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR).
- قائمة تقدير السلوك التكيفي للأطفال (Adaptive Behavior Inventory for children slate) (الروسان, 2000, ص24).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة (العامري، 2014)،العراق:**

عنوان الدراسة: السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من ذوي (متلازمة داون) وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (متلازمة داون), والكشف عن دلالة الفروق في السلوك التكيفي لدى أفراد العينة وفق المتغيرات (الجنس, العمر, المستوى التعليمي للوالدين).

عينة الدراسة: تكونت العينة من (100) طفل وطفلة من ذوي متلازمة داون.

أدوات الدراسة: مقياس مهارات السلوك التكيفي.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن الأطفال من ذوي متلازمة داون بصورة عامة لديهم مستوى أعلى من المتوسط في مهارات السلوك التكيفي، كما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر, المستوى التعليمي للوالدين) في مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد العينة.

- **دراسة (أبو النضر، 2013)، مصر:**

عنوان الدراسة: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم, والكشف عن وجود فروق في السلوك التكيفي ترجع لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (50) طفلاً منهم (22) ذكور, (28) إناث

أدوات الدراسة: مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى أفراد العينة, كما تبين وجود فروق دالة احصائياً لصالح الاناث في مستوى مهارات السلوك التكيفي لديهم.

- **دراسة (مسلم،1997)، المملكة العربية السعودية:**

عنوان الدراسة: السلوك التكيفي وعلاقته بمفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة الذهنية.

هدف الدراسة: الكشف عن السلوك التكيفي وعلاقته بمفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة الذهنية, بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في مستوى مهارات السلوك التكيفي لديهم وفقاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) طفل وطفلة من ذوي الإعاقة الذهنية.
أدوات الدراسة: مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.
نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في مستوى مهارات السلوك التكيفي في الأبعاد التالية من مقياس مهارات السلوك التكيفي (المهارات الاستقلالية, النشاط المهني، التوجيه الذاتي), بينما تبين وجود فرق جوهري بين الذكور والاناث لصالح الذكور في على الأبعاد التالية من المقياس (النمو الجسمي, النشاط الاقتصادي, النمو اللغوي, الأعداد والوقت, تحمل المسؤولية, التنشئة الاجتماعية).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- **دراسة ويب(webb, 2002)، أمريكا:**

عنوان الدراسة: السلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الذهنية الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية وبرامج المنازل الجماعية.
هدف الدراسة: هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية احداهما ملتحقة بالمؤسسات الإيوائية, والأخرى ملتحقة ببرامج المنازل الجماعية.
عينة الدراسة: تكونت من 32 طفلاً يعيشون في منازل جماعية, و 32 طفلاً يعيشون في المؤسسات الإيوائية, تم اختيار المجموعتين بشكل متطابق من حيث متغيرات الجنس, العمر, عدد سنوات الإقامة في المؤسسة.
أدوات الدراسة: مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.
نتائج الدراسة: بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في مهارات السلوك التكيفي بين المجوعتين, كما لم يكن للجنس والعمر أثر على مستوى السلوك التكيفي لدى عينة الدراسة.

- **دراسة رودريج(Rofrigue, 2000)، أمريكا:**

عنوان الدراسة: "تقييم مقارن لمهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال واليافعين المصابين بالتأخر العقلي مع أطفال ويافعين مصابين بمتلازمة داون وأطفال ويافعين عاديين.
هدف الدراسة: المقارنة في مهارات السلوك التكيفي بين الفئات الثلاث

عينة الدراسة: تكونت من (20) طفلاً مصاب بتأخر عقلي, و (20) طفلاً مصاب بمتلازمة داون و (20) طفلاً عادي.

أدوات الدراسة: مقياس (Vineland) للنضج الاجتماعي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن فئة أطفال التأخر العقلي أبدت خللا كبيرا في اكتساب المهارات الاجتماعية مقارنة بفئة أطفال داون, وفئة أطفال داون أبدت مستوى أعلى في مهارات السلوك التكيفي مقارنة مع فئات التأخر العقلي الأخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ويب (2002) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات السلوك التكيفي, كما اتفقت مع دراسة العامري (2014) بعدم وجود فروق دالة احصائياً في مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين, بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو النضر (2013) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات السلوك التكيفي.

الجانب الميداني:

إجراءات البحث ونتائجه:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي, الذي "يعنى بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة وحجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات وآخرون، 2004، ص191).

المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

يضم مجتمع البحث جميع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المتواجدين ضمن مراكز الرعاية في مدينتي اللاذقية وطرطوس, وقد بلغ عددهم (2878) في إحصاءات مديريتي الشؤون الاجتماعية والعمل في المدينتين للعام 2020-2021. تكونت عينة البحث التي تم اختيارها بطريقة قصدية من (37) طفل ذو إعاقة ذهنية (18) ذكور و (19) إناث من الدرجة البسيطة والمتوسطة اعتماداً على تشخيص المختصين في المراكز (مركز التدخل

والمبكر وجمعية بشائر النور في مدينة اللاذقية, ومركز أنا وطفلي وجمعية الرجاء في مدينة طرطوس), تتراوح أعمارهم بين (2,5 حتى 7) سنة.

الجدول (1): يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث (جنس الطفل, نوع الإعاقة الذهنية, المستوى التعليمي للأم)

المتغيرات		العدد	النسب المئوية
جنس الطفل	ذكر	18	%48.6
	أنثى	19	%51.4
نوع الإعاقة الذهنية	داون	16	% 43.2
	تأخر عقلي	21	% 56.8
المستوى التعليمي للأم	ابتدائي	5	%13.5
	اعدادي	8	%21.6
	ثانوي	8	%21.6
	جامعي	16	%43.2

- أدوات البحث:

- مقياس السلوك التكيفي للرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية (ABS- S:2):

تم استخدام مقياس السلوك التكيفي للإعاقة الذهنية, النسخة الثانية, الجزء الأول (ABS-S:2) الصادر عام (1993), أعده كل من لامبرت, نهيرا وليلاند (Lambert, Nihira & Leland) من تقنين وتعريب (المفضي, 2010).

تركيب مقياس السلوك التكيفي للرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية (ABS- S:2):

تقيس الصورة السورية من مقياس السلوك التكيفي (موجود في الملحق) المقننة على البيئة السورية من قبل (المفضي, 2010) تسعة مجالات يندرج تحتها (65) بنداً والمجالات التسعة هي:

1- مجال الوظائف الاستقلالية: أرقام بنوده (من 1 حتى 24).

2- **مجال النمو الجسمي:** أرقام بنوده (من 25 حتى 30).

3- **مجال النشاط الاقتصادي:** أرقام بنوده (من 31 حتى 34).

4- **مجال النمو اللغوي:** أرقام بنوده (من 35 حتى 44).

5- **مجال الأعداد والوقت:** أرقام بنوده (من 45 حتى 47).

6- **مجال النشاط ما قبل المهني والمهني:** أرقام بنوده (من 48 حتى 50).

7- **مجال التوجيه الذاتي:** أرقام بنوده (من 51حتى 55).

8- **مجال تحمل المسؤولية:** أرقام بنوده (من 56 حتى 58).

9- **مجال التنشئة الاجتماعية:** أرقام بنوده (من 59 حتى 65).

الدرجة الكلية للمقياس: هي مجموع الدرجات الخام للمجالات التسعة.

الجدول (2) يبين النهاية العظمى لمجموع الدرجات الخام لمجالات المقياس (ABS-S:2) ولدرجته الكلية:

مجالات المقياس (ABS-S:2)	النهايات العظمى لمجموع الدرجات الخام
الوظائف الاستقلالية	119
النمو الجسمي	24
النشاط الاقتصادي	17
النمو اللغوي	43
الأعداد والوقت	14
النشاط ما قبل المهني والمهني	11
التوجيه الذاتي	23
تحمل المسؤولية	10
التنشئة الاجتماعية	26
الدرجة الكلية للمقياس	287

زمن التطبيق: المقياس غير موقوت.

طريقة التصحيح:

البنود المكونة للمقياس تصف بعض الطرق التي يتصرف من خلالها الفرد في مواقف مختلفة, ويتم عرض هذه البنود في نوعين مختلفين:

النوع الأول: يعرض عدداً من السلوكيات المكونة للبند, هذه السلوكيات جرى ترتيبها وفقاً لدرجة صعوبتها ضمن كل بند, وذلك من أجل المهارة التكيفية التي يتم تقييمها, ويتطلب من الفاحص أن يقوم باختيار أعلى مستوى من السلوكيات التي يظهرها المفحوص, وذلك بأن يضع دائرة حول الرقم المقابل للعبارة التي تصف أعلى مستوى من الأداء الذي يمكن أن يؤديه المفحوص في العادة, ثم يسجل الدرجة في المربع أسفل العبارات على الجانب الأيسر كما في المثال الآتي:

البند (3)– الشرب:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يشرب ممسكاً الكوب بيد واحدة دون سكب. 3
- يشرب من فنجان أو كوب بكلتا يديه دون مساعدة وبشكل متقن. (2)
- يشرب من فنجان أو كوب دون مساعدة مع انسكاب واضح. 1
- لا يشرب من فنجان أو كوب دون مساعدة. 0

2

وكما هو مبين في المثال تدل القيم الأعلى على الأداء التكيفي الأعلى, وأما الفرد في هذا المثال الذي جرى تقييمه فنجد أنه يستطيع أن يشرب من فنجان أو كوب بكلتا يديه دون مساعدة وبشكل متقن, لكنه لا يستطيع أن يشرب ممسكاً الكوب بيد واحدة دون سكب, لذا تم وضع دائرة حول الرقم (2), ويمكن أن يلاحظ مستخدمو مقياس ABS–S:2 أن لهذا النوع من البنود نقاط عظمى مختلفة بناء على عدد الخيارات في كل بند, فمثلاً البند ذو الخيارات الثلاثة يكون له (3) نقاط في حده الأعلى, بينما يكون الحد الأعلى من النقاط لبند ذي ستة خيارات هو (6).

النوع الثاني: يعرض عدداً من العبارات التي هي سلوكيات ضمن كل بند, ويتطلب من الفاحص أن يقرأ كل عبارة, ويقدر إذا كان المفحوص يستطيع أن ينجز المهمة, إذا كان

الجواب "نعم" يضع دائرة حول الرقم الذي يظهر في عمود "نعم", وإذا كان الجواب "لا" يضع دائرة حول الرقم الذي يظهر في العمود "لا", وفي بعض الأمثلة يمكن ملاحظة أنه قد يظهر "1" في العمود "نعم", وفي أمثلة أخرى قد يظهر الرقم صفر "0", وذلك باعتماد إذا كانت المهمة قد درست كقوة أو كضعف, والمثال التالي يوضح النوع الثاني من البنود:

البند (4) – آداب المائدة:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات):

وإذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل لأنه على سبيل المثال طريح الفراش أو يتناول طعاماً سائلاً فقط, فضع إشارة (√) في المربع الفارغ, ثم ضع دائرة حول الدرجة أسفل كلمة نعم لجميع العبارات:

	نعم	لا
- يرمي الطعام	0	(1)
- يبتلع الطعام دون مضغ	0	(1)
- يمضغ الطعام وفمه مفتوح	(0)	1
- يسقط الطعام على المائدة أو على الأرض	0	(1)
- لا يستخدم منديلاً للمائدة	0	(1)
- يتحدث وفمه ممتلئ بالطعام	0	(1)
- يأخذ الطعام من أطباق الآخرين	(0)	1
- يأكل بسرعة زائدة أو ببطء شديد	0	(1)
- يعبث بالطعام بأصابعه	0	(1)

7

نلاحظ في هذا المثال أنه وضعت دائرة حول الرقم صفر تحت عمود "نعم" للعبارتين الثالثة والسادسة للدلالة على الإجابة بنعم على تلك السلوكيات, حيث أن الصفر هنا يمثل تقديرات إيجابية, بينما وضع دائرة حول الرقم (1) تحت عمود "لا" لبقية السلوكيات, حيث

يمثل الرقم (1) التقديرات السلبية, وبعد ذلك يجري جمع النقاط السبع, وتسجل في المربع أسفل العبارات على الجانب الأيسر.

ويمكن الإشارة إلى أنه في بعض بنود المقياس (ABS–S:2) قد تظهر عبارة توضع قبل جمل البند, كما في المثال الذي ورد 4, وهو (إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل لأنه على سبيل المثال طريح الفراش أو يتناول طعاماً سائلاً فقط, فضع إشارة (√) في المربع الفارغ, ثم ضع دائرة حول الدرجة أسفل كلمة نعم لجميع العبارات), مثل عبارة كهذه مصممة لتثبت معلومات إضافية عن الطفل الذي يجري تقييمه, وإذا كانت العبارة تنطبق على الطفل المفحوص نضع إشارة (√) في المربع الفارغ, ونتبع التعليمات التي تطلب وضع دائرة حول الأرقام في كل من العمودين "نعم" أو "لا", وبذلك يحصل المفحوص في هذا البند على علامة صفر, كلما وضعت هذه الإشارة.

الصدق والثبات لمقياس السلوك التكيفي ABS–S:2:

طبقت الصورة السورية المعربة على عينة حجمها (1300), (240) من ذوي الإعاقة الذهنية, و (1060) من العاديين.

تتمتع الصورة السورية من المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة, حيث جرى التحقق من الصدق بعدة طرق هي:

- **صدق المحتوى:** بعرض المقياس على المحكمين.
- **صدق المجموعات الطرفية:** الذي دل على القدرة التمييزية لمقياس (ABS– S:2).
- **الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي:** حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية بين مقياس (ABS– S:2) ومقياس فاينلند للسلوك التكيفي, عند عينة ذوي الإعاقة الذهنية (0,79) وعينة العاديين (0,76), بينما بلغ معامل الارتباط بين مقياس (ABS– S:2) واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (CPM) عند عينة ذوي الإعاقة الذهنية (0,72) وعند عينة العاديين (0,66).
- **الصدق البنيوي:** أسفر التحليل العاملي الاستكشافي لمجالات مقياس (ABS– S:2) على عينة التقنين عن وجود عامل واحد هو الاستقلال الشخصي, أما

التحليل العاملي للبنود المكونة لمقياس (ABS– S:2) فقد أسفر عن وجود ثلاثة عوامل هي عامل الاستقلال الشخصي وعامل الاكتفاء الذاتي المجتمعي وعامل القدرة الحركية والتعبير غير اللفظي.

ثبات المقياس:

جرى التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس (ABS– S:2) بالطرق التالية:

- **طريقة الارتباطات الداخلية بين المجالات والدرجة الكلية:** حيث تراوحت معاملات الارتباط عند عينة ذوي الإعاقة الذهنية بين (0,68 و 0,96), وعند عينة العاديين بين (0,36 و 0,96), وبلغ معامل ألفا عند عينة ذوي الإعاقة الذهنية (0,96) للدرجة الكلية وللمجالات تراوح بين (0,39 و 0,91), وعند عينة العاديين بلغ معامل ألفا (0,95) للدرجة الكلية وللمجالات تراوح بين (0,47 و 0,89).

– **طريقة التجزئة النصفية:** بلغ معامل الثبات عند ذوي الإعاقة الذهنية (0,92) للدرجة الكلية وللمجالات تراوحت بين (0,48 و 0,90), وعند العاديين بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (0,95) للدرجة الكلية وللمجالات تراوح بين (0,44 و 0,85).

- **طريقة الإعادة:** بفاصل زمني بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني للمقياس, وقد تراوح معامل الثبات عند عينة ذوي الإعاقة الذهنية بين (0,76 و 0,97) وبمتوسط قدره (0,89), وعند عينة العاديين بين (0,43 و 0,90) وبمتوسط قدره (0,74) (المفضي, 2010).

النتائج:

- **النتيجة الخاصة بسؤال البحث ومناقشته:** ما مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لإجابات أفراد العينة, وذلك بتقسيم إجاباتهن على بنود مقياس السلوك التكيفي إلى سبع مستويات, حسب المعيار الآتي: (أعلى درجة–أدنى درجة)÷7

أي:41 = 7÷(0−287), وتمَّ اعتماد مقدار القفزة41, وبناء على ذلك تم تقسيم الدرجات كما يأتي: من (0) إلى(41) مستوى منخفض جداً, من (42) إلى (82) مستوى منخفض, ومن (83) إلى (123) مستوى تحت المتوسط, من (124) إلى(164) مستوى متوسط, من (165) إلى (205) مستوى فوق المتوسط , ومن (206) إلى (246) مستوى مرتفع, ومن (247) إلى (287) مستوى مرتفع جداً. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يتوزعون على هذه المستويات كما يتضح من الجدول (3), حيث أن النسبة الأكبر(40%) من أفراد العينة لديها مستوى متوسط من مهارات السلوك التكيفي, يمكن تفسير هذه النتيجة بأن العينة لا تتضمن إعاقة ذهنية من الدرجة الشديدة, كما أن العينة المدروسة تم سحبها من مراكز وجمعيات تقدم برامج رعاية متشابهة من حيث الطرق والأساليب المتبعة في تشكيل وتنمية مهارات السلوك التكيفي.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العامري,2014) التي بينت أن النسبة الأكبر من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يتمتعون بمستوى فوق متوسط من مهارات السلوك التكيفي, حيث أن ثاني أكبر نسبة من أفراد العينة (27%) ضمن البحث الحالي كان مستوى مهارات السلوك التكيفي لديهم فوق المتوسط.

جدول (3) يبين مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد العينة

المستوى	العدد	النسبة المئوية
مستوى منخفض	3	%8.10
مستوى تحت المتوسط	9	%24.3
مستوى متوسط	15	%40.5
مستوى فوق المتوسط	10	%27

- **النتيجة الخاصة بالفرضية الأولى ومناقشتها:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير جنس الطفل.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. وقد أظهرت النتائج (Sig=0.15 > 0.05) عدم وجود فروق جوهرية في مستوى مهارات السلوك التكيفي بين أفراد العينة تبعاً لجنس الطفل ذو الإعاقة الذهنية سواء كان ذكراً أو أنثى, وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية, يمكن تفسير هذه النتيجة بأن خصائص العينة المدروسة المصنفة ضمن الإعاقة الذهنية من الدرجة البسيطة والمتوسطة و تأثيراتها التي تطال الجوانب الاجتماعية, والانفعالية, والمعرفية, والعاطفية للذكور والإناث على حد السواء, تجعلهم يشتركون بقدرات متشابهة ونسب ذكاء متقاربة. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ويب (2002) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات السلوك التكيفي.

جدول(4): يبين نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس البحث تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	18	129.05	40.36	-1.4	0.15
أنثى	19	146.15	31.44		

- **النتيجة الخاصة بالفرضية الثانية ومناقشتها:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير نوع الإعاقة الذهنية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. وقد أظهرت النتائج

(Sig=0.84 > 0.05) عدم وجود فروق جوهرية في مستوى مهارات السلوك التكيفي بين أفراد العينة تبعاً لنوع إعاقة الطفل, وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من متلازمة داون على الرغم من أنهم يبدون تفاعلات اجتماعية جيدة مقارنة بغيرهم من حالات التأخر العقلي وبالتالي قد يتفوقون على غيرهم من فئات الإعاقة الذهنية في المهارات الاجتماعية (كما لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البحث) إلا أن امكاناتهم في باقي المهارات تبقى محكومة بطبيعة الإعاقة الذهنية ودرجتها التي تشترك فيها الفئتين.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة رودريج(2000) التي بينت أن فئة أطفال داون أبدت مستوى أعلى في مهارات السلوك التكيفي مقارنة مع حالات التأخر العقلي الأخرى.

جدول(5): يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى عينة البحث تبعاً لمتغير نوع الإعاقة الذهنية.

نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
داون	16	139.18	35.96	0.18	84,0
تأخر عقلي	21	136.80	37.91		

- **النتيجة الخاصة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على مقياس مهارات السلوك التكيفي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لأمهاتهم.

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الجانب (One Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج (Sig=0.22 > 0.05) عدم وجود فروق جوهرية في مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد العينة باختلاف المستويات التعليميّة لأمهاتهم, وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

يمكن تفسير هذه النتيجة أن الأمهات باختلاف مستواهن التعليمي يغلب عليهن الجانب العاطفي المتمثل بالانفعالات والمشاعر حيث أن طرق تعامل الأمهات وأساليب رعايتهن

لأطفاهن محكوم بعواطفهن ومشاعرهن تجاه أطفالهن, وبالتالي قد يطغى الجانب العاطفي عليهن ليتضاءل أثر ارتفاع المؤهل العلمي .

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العامري (2014) التي بينت عدم اختلاف مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مع اختلاف المستوى التعليمي للوالدين.

جدول(6): يبين نتائج تحليل التباين للمقارنة في مستوى مهارات السلوك التكيفي لدى حسب المستوى التعليمي للأم.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	5935.60	1978.53	1.5	0,22
داخل المجموعات	33	42265.42	1280.770		
المجموع	36				

المقترحات:

– إجراء دراسات تتناول قياس مستوى مهارات التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعاً لمتغيرات أخرى كالعمر الزمني والعقلي للطفل ومدة التحاقه ببرامج الرعاية.

– إجراء دراسات تتناول دراسة مهارات السلوك التكيفي لدى فئة أخرى من فئات ذوي الإعاقة.

– إجراء دراسات تجريبية لتنمية مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

- **المراجع:**
- **المراجع العربية:**

1. أبو النضر, مصباح 2013- **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم**. مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية, جامعة عين شمس,العدد14, اذار ص67-96.
2. التوم, سعاد2003- **السلوك التوافقي والتحصيل الدراسي للمعوقين عقليا الممارسين للنشاط الرياضي في معاهد التربية الخاصة بولاية الخرطوم**, رسالة ماجستير منشورة, كلية الآداب, قسم علم النفس, جامعة الخرطوم, السودان, ص91.
3. الجلامدة, فوزية؛ الشرمان, وائل؛ العايد, يوسف؛ العلي, وائل؛ الزبيري, شريفة؛ القبالي, يحيى؛ اللالا, زياد؛ اللالا, صائب2013, **أساسيات التربية الخاصة**, دار المسيرة للطباعة والنشر, المملكة العربية السعودية, القصيم, ص103.
4. الدخيل, تغريد2006- **مستوى السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين تربوياً**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية العلوم الاجتماعية , قسم علم النفس, جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية, المملكة العربية السعودية, ص42.
5. الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل2001, **المكتب التنفيذي لمجلس وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي**, ص105-109.
6. الروسان, فاروق 2000, **دراسات في التربية الخاصة**, دارالفكر للنشر والتوزيع, الطبعة الأولى, الاردن, عمان, ص24-125.
7. الشخص, عبد العزيز 1999, **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة**, مطبعة العمرانية, ط4, مصر , الجيزة, ص56.

8. العامري, سامر2014, **السلوك التكيفي لدى المعاقين عقلياً من ذوي متلازمة داون, رسالة ماجستير**, كلية التربية الأساسية, قسم التربية الخاصة, جامعة المستنصرية, العراق, ص10-159.

9. العجمي, فهد2007- **الفروق في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا**, رسالة ماجستير منشورة, كلية التربية, قسم التربية الخاصة, جامعة الملك سعود, الرياض, ص24.

10. الكفافي, علاء؛ سالم, سهير؛ الكومي, عفاف2009. **في تربية ذوي الإعاقة** الذهنية, دار الفكر العربي, الطبعة الأولى, مصر, القاهرة, ص240-ص255.

11. العتيبي, بندر2004- الخصائص السيكومترية للصورة عربية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي, المجلة العربية للتربية الخاصة, العدد7, ص8_43.

12. المفضي, ريمان2010- **مقياس السلوك التكيفي للرابطة الأمريكية للتخلف العقلي**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة دمشق, ص 100-206.

13. سليمان, عبد الرحمن1998, **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة**, مكتبة زهراء الشرق, مصر, القاهرة, ص9.

14. عبيد , ماجدة 2007,**الإعاقة العقلية**, دار صفاء للنشر والتوزيع, الطبعة الأولى, الأردن, عمان, ص27.

15. عبيدات، محمد؛ أبو أنصار، محمد؛ ومبيضين، عقلة 2004- **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**، عمان: دار وائل للنشر، ص191-193.

16. غريب, سامي 2016- **فاعلية برنامج قائم على طريقة منتسوري لتحسين مهارات السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين**

للتعلم. رسالة ماجستير منشورة, كلية التربية, قسم الإرشاد النفسي, جامعة عين شمس, القاهرة, ص14.

17.مسلم, طرفة 2000- **السلوك التكيفي وعلاقته بمفهوم الذات للمعاق ذهنياً**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, قسم الارشاد النفسي, جامعة الملك فيصل, المملكة العربية السعودية, ص72-83.

18.هنية, ميرزا1993- **الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء متعددي الإعاقة وعلاقتها بالسلوك التكيفي لهؤلاء الأبناء**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, قسم التربية الخاصة, جامعة الملك سعود, الرياض, ص35.

19.وادي, أحمد2009 ,**الإعاقة العقلية _ الأسباب, تشخيص, تأهيل**, دار أسامة للنشر, الطبعة الأولى, الأردن, عمان, ص50-51.

Reference In Arabic;

Almarajie;

1- Abu Al-Nader,Musbah 2013 - **Social competence and its relationship to adaptive behavior in children with intellectual disabilities who can learn**. Journal of the Faculty of Girls of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, Issue 14, March 67-96.

2- Al-Ajami, Fahad 2007 - **Differences in adaptive behavior skills in students with intellectual disabilities who have undergone early intervention programs and who have not undergone,** published master's thesis, Faculty of Education, Department of Special Education, King Saud University, Riyadh,p:24.

3- Al-Dakhil, Tagreed 2006 - **Level of adaptive behavior for people with minor intellectual disabilities educationally integrated**, unpublished master's letter, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Saudi Arabia, p:42.

4-Al-Jalamda, Fawzia; Al-Sharaman, Wael; Ayed, Youssef; Ali, Wael; Zubairi, Sharifa; Al-Kabali, Yahya; Alala, Ziad; Alala, Saeb 2013- **Basics of Special Education**, Dar al-Seraya Printing and Publishing, Saudi Arabia, Qassim, p:103

5-Al-Kafafi, Alaa; Salem, Suhair; Al-Kumi, Afaf 2009. **In Education for IntellectualLy Disabled People**, Arab Thought House, First Edition, Egypt, Cairo, p:24-255.

6- Al-Mufidi, Reiman 2010 - Adaptive Behavior Measure the American Association for Mental Retardation, Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Damascus University, p. 100-206.

7-Al-Otaibi, Bandar 2004 - **The sequometry characteristics of the Arabic image of the Fineland Scale of Adaptive Behavior,** Arab Journal of Special Education, Issue 7, p. 8_43.

8-Al-Rusan, Farouk 2000, **Studies in Special Education**, Dar-al-Fikhar Publishing and Distribution, First Edition, Jordan, Amman,p:24-125.

9-Alshakhs, Abdul Aziz 1999, **Dictionary of Special Education and Rehabilitation for the Disabled,** Urban Press, i4, Egypt, Giza,p:56.

10-Ameri, Samer 2014, **Adaptive Behavior in Mentally Disabled People with Down Syndrome**, Master's Thesis, Faculty of Basic Education, Department of Special Education, Mustansiriyah University, Iraq,p:10-156.

11-Al-Tom, Suad 2003 - **Consensual behavior and educational attainment of mentally disabled people practicing sports activity in special education institutes in Khartoum state**, published master's thesis, Faculty of Arts, Department of Psychology, University of Khartoum, Sudan,p:91.

12-Gareeb, Sami 2016 - **The effectiveness of a Mantsori-based program to improve adaptive behavior skills in a sample of children with intellectual disabilities who can learn**. Published Master's Thesis, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling, Ain Shams University, Cairo.p:14.

13-Haniyeh, Mirza 1993 - **Parental trends towards multi-disabled children and their relationship to the adaptive behavior of these children**, unpublished master's thesis, Faculty of Education, Department of Special Education, King Saud University, Riyadh,p:35.

14-Muslim, Tarfa2000 - **Adaptive behavior and its relationship to the concept of self-disability of the mentally disabled, unpublished master's thesis**, Faculty of Education, Department of Psychological Guidance, King Faisal University, Saudi Arabia, p. 72-83.

15-Obeid, Magda 2007**, Mental Disability**, Safaa Publishing and Distribution House, First Edition, Jordan, Amman,p:27.

16-Obeidat, Mohammed; Abu Ansar, Mohammed; and Mbeidin, Aqla 2004 - **Scientific Research Methodology: Rules, Stages and Applications**, Oman: Wael Publishing House, p. 191-193.

17-Suleiman, Abdul Rahman1998, **Psychology with Special Needs,** Zahra Al-Sharq Library, Egypt, Cairo,p:9.

18-Unified Guide to Disability, Special Education and Rehabilitation Terms 2001, Executive Office of the Council of the Ministry of Labor and Social Affairs of the Gcc countries,p:105-109.

19-Wadi, Ahmed 2009 , **Mental Disability _ Causes, Diagnosis, Rehabilitation**, Osama Publishing House, First Edition, Jordan, Amman,p:50-51.

References; المراجع الأجنبية

1 - Bekemcier, K 2009. **The relationship between self-determination and quality of life among individuals with disabilities involved with center for independent living.** Unpublished doctoral dissertation . Michigan state University.

2- Henly,M&Ramsey,R1993. **characteristics and strategies for teaching students with mild disabilities**, London,p: 40- 61.

3- Luckasson, R & Coulter, D & Pollowaw, E & Shalok, R & Shell, M & Spitalnik, D & Stark, S 2002. **Mental Retardation : DEFINTION, Classification and System of Supports** . Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
4- MC Comb, Diane2007. **Mental Retardation (in) introduction to special education**. New YORK, Pearson Education,p: 275- 312.

الملاحق:

مقياس مهارات السلوك التكيفي:

المجال الأول- الوظائف الاستقلالية:

أ – (تناول الطعام):

البند [1] استخدام أدوات المائدة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يستخدم السكين في تقطيع الطعام. 6
- يتناول الطعام بالملعقة والشوكة أو بيده بشكل متقن 5
- يتناول الطعام بالملعقة والشوكة أو بيده مع السكاب أو الناثر وافتح الطعام . 4
- يتناول الطعام بالملعقة بشكل متقن. 3
- يتناول الطعام بالملعقة مع السكاب واضح الطعام . 2
- يتناول الطعام بأصابعه، أو بكلتا يديه . 1
- لا يطعم نفسه، أو يجب أن يطعمه شخص آخر. 0 ☐

البند [2] تناول الطعام في الأماكن العامة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى):

- يطلب وجبة كاملة في المطعم. 3
- يطلب الوجبات الخفيفة أو السريعة مثل الهمبرغر أو الشاورما ..... الخ . 2
- يطلب طلباً واحداً من بين مجموعة طلبات مختلفة متوفرة في المطعم مثل حلوى أو عصير، مثلجات...الخ . 1 ☐
- لا يطلب أي وجبة في أماكن تناول الطعام العامة . 0

البند [3] الشرب:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يشرب ممسكاً الكوب بيد واحدة دون سكب . 3
- يشرب من فنجان أو كوب بكلتا يديه دون مساعدة وبشكل متقن . 2
- يشرب من فنجان أو كوب دون مساعدة مع سكاب واضح . 1 ☐
- لا يشرب من فنجان أو كوب دون مساعدة . 0

البند [4] – آداب المائدة:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل، لأنه على سبيل المثال مازيح الفراش، أو يتناول طعاماً سائلاً فقط. ضع إشارة (√) في المربع الفارغ ثم

ضع دائرة حول كلمة نعم لجميع العبارات

	نعم	لا
- يرمي الطعام .	0	1
- يبتلع الطعام بدون مضغ .	0	1
- يمضغ الطعام، وفمه مفتوح .	0	1
- يسقط الطعام على المائدة أو على الأرض.	0	1
- لا يستخدم منديلاً للمائدة.	0	1
- يتحدث، وفمه ممتلئ بالطعام .	0	1
- يأخذ الطعام من أطباق الآخرين.	0	1
- يأكل بسرعة زائدة، أو ببطء شديد.	0	1 ☐
- يعبث بالطعام بأصابعه.	0	1

ب – استخدام المرحاض:

البند [5] – التدريب على استخدام المرحاض:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- لم يتعرض إطلاقاً لحوادث أثناء استخدام المرحاض (مثلاً الوقوع، البول، غرز الإبرة). 4
- يتعرض لحوادث أثناء استخدام المرحاض ليلاً فقط 3
- يتعرض من حين لآخر لحوادث أثناء استخدام المرحاض خلال النهار. 2
- يتعرض باستمرار لحوادث أثناء استخدام المرحاض أثناء النهار. 1 ☐
- لم يتدرب إطلاقاً على استخدام المرحاض 0

البند [6] – العناية بالنفس داخل المرحاض:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يزل سرواله (بنطاله) عند استخدام المرحاض دون مساعدة.	1	0
- يجلس على كرسي المرحاض أو في المكان المخصص لقضاء الحاجة بدون مساعدة.	1	0
- ينظف نفسه جيداً بالماء أو بالمناديل الورقية وبصورة مناسبة.	1	0
- يفتح صنبور الماء أو السيفون بعد استخدام المرحاض.	1	0
- يرتدي ملابسه بدون مساعدة.	1	0 ☐
- يغسل يديه بعد استخدام المرحاض بدون مساعدة	1	0

ج – النظافة:

البند [7] – غسل اليدين والوجه:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
– يغسل يديه ووجهه بالصابون والماء دون حض أو تلكؤ.	1	0
– يغسل يديه بالصابون.	1	0
– يغسل وجهه بالصابون.	1	0
– يغسل يديه ووجهه بالماء.	1	0
– يجفف وجهه ويديه.	1	0

البند [8] – الاستحمام

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

– يجهز الحمام ويستحم دون مساعدة.	6
– يستحم ويجفف جسمه تماماً من دون حث أو مساعدة.	5
– يستحم ويجفف جسمه بشكل مقبول مع الحث والتوجيه.	4
– يستحم ويجفف جسمه بمساعدة.	3
– يحاول استخدام الصابون في تعميم نفسه.	2
– يتعاون مع مَنْ يقوم بمساعدته في تعميمه وتجفيفه.	1
– لا يتمكن من أن يستحم أو يجفف جسمه.	0

البند [9] – النظافة الشخصية:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

– إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل على سبيل المثال لأنه يعتمد بشكل كامل على الآخرين ضع إشارة (√) في المربع الفارغ، ثم ضع دائرة حول كلمة (نعم) لجميع العبارات.

	نعم	لا
– له رائحة قوية تحت إبطيه.	0	1
– لا يغير ملابسه الداخلية بصورة منتظمة من تلقاء نفسه.	0	1
– غالباً ما يكون جسمه متسخاً، إن لم يساعده أحد في تنظيفه.	0	1
– لا يحافظ على نظافة أظافره من تلقاء نفسه.	0	1

البند [10] – تنظيف الأسنان بالفرشاة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

– ينظف أسنانه بالشكل المناسب.	5
– يضع معجون الأسنان على الفرشاة لتنظيف أسنانه بحركة من أعلى إلى أسفل.	5
– يضع معجون الأسنان على الفرشاة وينظف أسنانه بحركة جانبية.	4
– ينظف أسنانه دون مساعدة، ولكنه غير قادر على وضع المعجون على الفرشاة.	3
– ينظف أسنانه تحت الإشراف.	2
– يتعاون عند قيام أحد بتنظيف أسنانه بالفرشاة.	1
– لا يقوم بأي محاولة لتنظيف أسنانه بالفرشاة.	0
– لا ينظف أسنانه.	0

د – المظهر العام:

البند [11] – وضع الجسم (الهيئة أو القوام)

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل على سبيل المثال لأنه طريح الفراش أو غير قادر على التجول ضع إشارة (√) في المربع الفارغ ثم ضع دائرة حول كلمة (نعم) لجميع العبارات.

	نعم	لا
– يبقى فمه مفتوحاً.	0	1
– رأسه منحنية إلى أسفل.	0	1
– يحدب بطنه بارزاً بسبب وضعه الجسمي.	0	1
– أكتافه منحنية للأمام أو الخلف.	0	1
– يسير، وأصابع قدميه متجهة إلى الخارج أو الداخل.	0	1
– يمشي مباعداً بين قدميه.	0	1
– يمشي متثاقلاً، أو يجر قدميه، أو يضرب بهما الأرض.	0	1
– يمشي على أطراف أصابع قدميه.	0	1

البند [12] – الملابس:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل لأنه –على سبيل المثال– يعتمد بشكل تام على الآخرين ضع إشارة (√) في المربع الفارغ ثم ضع دائرة حول كلمة (نعم) لجميع العبارات.

	نعم	لا
– يرتدي ما لا يلائمه من الملابس، إن لم يساعده أحد.	0	1
– يرتدي ملابس ممزقة، أو غير مكوية، إن لم يتم توجيهه.	0	1
– يعود إلى ارتداء الملابس المتسخة أو المبقعة إن لم يتم توجيهه.	0	1

- يرتدي ملابس متنافرة الألوان، إن لم يتم توجيهه. 0 1
- لا يعرف الفرق بين أحذية مخصصة للمنزل وأحذية مخصصة للخروج. 0 1
- لا يختار الملابس المختلفة للمناسبات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية (أعراس، أعياد، زيارات،...الخ). 0 1
- لا يرتدي ملابس خاصة تلائم الأحوال الجوية المختلفة (معاطف الشتاء). 0 1 ☐

ن - العناية بالملابس:

البند [13] – العناية بالملابس:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يمسح وينظف حذاءه عند الحاجة.	1	0
- يضع الملابس في الدرج أو الخزانة.	1	0
- يعلق ملابسه دون توجيه.	1	0
- يلفت الانتباه للأزرار المفقودة والملابس المحتاجة إلى الإصلاح.	1	0

☐

البند [14] – الغسيل:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يضع الملابس المتسخة في الغسالة، ويشغلها دون مساعدة. 4
- يضع الملابس المتسخة في الغسالة، ويشغلها بمساعدة. 3
- ينشر الغسيل بمساعدة. 2
- يفرز الملابس بمساعدة. 1
- لا يشارك في أعمال الغسيل. 0 ☐

هـ – ارتداء الملابس وخلعها:

البند [15] – ارتداء الملابس:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يرتدي ملابسه كاملة بنفسه. 5
- يرتدي ملابسه كاملة مع التوجيه اللفظي فقط. 4
- يرتدي ملابسه بنفسه مع التوجيه اللفظي بسحبها ووضعها على جسمه، ثم يغلق الحذاء والأزرار مع المساعدة. 3
- يرتدي ملابسه بنفسه مع تلقي مساعدة في سحب معظم الملابس ووضعها على جسمه. 2
- يتعاون حين يلبسه الآخرون بمد ذراعيه أو ساقيه. 1
- يعتمد على الآخرين في إلباسه. 0 ☐

البند [16] – خلع الملابس في الأوقات المناسبة

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يخلع ملابسه بنفسه بشكل كامل. 5
- يخلع ملابسه كاملة بنفسه مع التوجيه اللفظي فقط. 4
- يخلع ملابسه بنفسه بفتح السحاب والأزرار بمساعدتهم بسحب الملابس من على جسمه مع التوجيه اللفظي. 3
- يخلع ملابسه بمساعدته على فتح السحاب والأزرار وخلع معظم الملابس. 2
- يتعاون عند خلع ملابسه بمد ذراعيه أو ساقيه. 1
- يعتمد على الآخرين في خلعه للملابس. 0 ☐

البند [17] – الأحذية:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات).

	نعم	لا
- يلبس حذاءه بطريقة صحيحة دون مساعدة.	1	0
- يربط رباط حذائه دون مساعدة.	1	0
- يفك رباط حذائه دون مساعدة.	1	0
- يخلع حذاءه دون مساعدة.	1	0
- يربط أو يفك الرباط للحذاء.	1	0 ☐

و- التنقل:

البند [18] – الإحساس بالاتجاه

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يبتعد مسافة قريبة عن المدرسة أو المؤسسة، أو مسافة بعيدة عن المنزل دون أن يضل الطريق. 3
- يتجول حول المؤسسة أو المدرسة أو في مسافة قريبة من المنزل، دون أن يضل الطريق. 2
- يتجول بمفرده حول المنزل أو المؤسسة التي يقيم بها. 1
- يضل طريقه، إذا ابتعد عن مكان إقامته. 0 ☐

البند [19] – التنقل بالمواصلات:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يركب السيارات الخاصة بأمان.	1	0
- يركب بالقطار وحافلة النقل للمسافات الطويلة، أو الطائرة دون مساعدة.	1	0
- يركب سيارة الأجرة بدون مساعدة.	1	0
- يركب وسائل المواصلات العامة لرحلات إلى مكان غير معروف بالنسبة له بدون مساعدة.	1	0
- يركب وسائل المواصلات العامة لرحلات إلى مكان معروف بالنسبة له بدون مساعدة.	1	0

البند [20] – التنقل:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات).

	نعم	لا
- يستطيع بمفرده عبور الشارع بأمان.	1	0
- يستطيع بمفرده الذهاب للمدرسة.	1	0
- يستطيع العودة من المدرسة بمفرده إلى المنزل.	1	0
- يستطيع الذهاب والعودة من أنشطة التسلية أو أماكن الترفيه بمفرده (كالنادي، الألعاب...الخ).	1	0

البند [21] – اتباع قواعد السلامة في الطريق والمبنى والمدرسة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يظهر وعياً وإدراكاً للأخطار المحتملة، على سبيل المثال:
  يقاوم أو يتجنب بركة ماء عميقة، يستخدم درابزين (حواجز) السلالم في أثناء صعود الدرج، لا يقبل أن يركب مع أشخاص غرباء يستخدم حزام الأمان بالسيارة...الخ — 3
- ينتبه بالإشارات المرورية (أحمر/لا تعبر). — 2
- ينظر في الاتجاهين، ويتريث عند الضرورة قبل عبور الشارع. — 1
- يخفق في إدراك الخطر المحتمل. — 0

ي - الوظائف الاستقلالية الأخرى:

[البند [22] – الهاتف:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يستخدم دليل (دفتر) الهاتف.	1	0
- يستخدم هاتف عمومي.	1	0
- يجري المكالمات الهاتفية من هاتف خاص.	1	0
- يرد على الهاتف بطريقة مقبولة.	1	0
- يتلقى الرسائل الهاتفية.	1	0

[البند [23] – الوظائف الاستقلالية المتنوعة:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يتحكم بشهيته للطعام ويأكل باعتدال.	1	0
- يعرف قيمة المجلات والقصص المفيدة ويشتريها من المكتبات.	1	0
- يهتم بصحته الشخصية، مثلاً يغير الملابس المبللة.	1	0
- يتعامل مع الإصابات البسيطة مثل الجروح والحروق.	1	0
- يعرف كيف ومن أين يحصل على مساعدة الطبيب أو طبيب الأسنان.	1	0
- يعرف بالتسهيلات والخدمات المتاحة في مجتمعه المحلي (الشرطة، ساعي البريد، رجل الإطفاء...الخ)	1	0
- يعرف عنوانه الخاص.	1	0

البند [24] – السلامة في السكن الداخلي في المنزل:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يسأل إذا كان الشيء غير المألوف لديه آمناً ليلمسه أو يستخدمه. — 3
- يتوخى الحذر من مخاطر مخارج ومأخذ (مقابس) الكهرباء. — 2
- حذر بشأن خطر الأطعمة أو المشروبات أو الأدوية والقدور الساخنة. — 1
- ليس حذراً تجاه الأخطار المحتملة. — 0

مجموع درجات مجال الوظائف الاستقلالية: (جمع البنود من 1 – 24)	

المجال الثاني - النمو الجسمي:

أ – النمو الحسي (القدرات الملاحظة):

البند [25] – الإبصار – (بالنظارة إذا كانت مستخدمة)

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- ليس لديه صعوبة في الرؤية. — 3
- لديه بعض الصعوبة في الرؤية. — 2
- لديه صعوبة كبيرة في الرؤية. — 1
- لا يبصر إبداعاً أو كفيف. — 0

البند [26] – السمع – (بالسماعة إذا استخدمت)

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)
- ليس لديه صعوبة في السمع. 3
- لديه بعض الصعوبة في السمع. 2
- لديه صعوبة كبيرة في السمع. 1
- لا يسمع إطلاقاً أو أصم. 0

ب – النمو الحركي:

البند [27] – توازن الجسم:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)
ملاحظة: إذا كان ممن يمشي بأطراف أصابع قدميه (راجع البند 11)، أعط درجة (صفر)
- يمكنه الوقوف على أطراف أصابع قدميه لمدة عشر ثوان... إذا طلب منه ذلك. 5
- يمكنه الوقوف على قدم واحدة لمدة ثانيتين إذا طلب منه ذلك. 4
- يقف (على القدمين) لمدة خمس دقائق أو أكثر دون مساعدة. 3
- يقف لمدة خمس دقائق أو أكثر مع المساعدة. 2
- يجلس لمدة عشر دقائق أو أكثر دون مساعدة. 1
- لا يستطيع أن يفعل شيئاً مما سبق. 0

البند [28] – المشي والجري:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا
- يمشي بمفرده. 1 0
- يصعد وينزل الدرج بمفرده . 1 0
- يصعد وينزل الدرج بتبادل الخطوة بين القدمين 1 0
- يجري دون أن يقع في الغالب . 1 0
- يخط على رجل واحدة، أو يثب بسرعة، أو يقفز . 1 0

البند [29] – التحكم باليدين:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا
- يمسك بالكرة . 1 0
- يرمي الكرة بيده بحركة علوية. 1 0
- يرفع الفنجان أو الكأس . 1 0
- يمكنه مسك الأشياء بالسبابة والإبهام . 1 0

البند [30] – استخدام الأطراف:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا
- يستخدم ذراعه اليمنى بشكل فعال. 1 0
- يستخدم ذراعه اليسرى بشكل فعال. 1 0
- يستخدم رجله اليمنى بشكل فعال. 1 0
- يستخدم رجله اليسرى بشكل فعال. 1 0

مجموع درجات مجال النمو الجسمي (لمجموع البنود 25 – 30)

المجال الثالث– النشاط الاقتصادي:

أ – التعامل بالنقود والميزانية:

البند [31] – التعامل بالنقود:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)
- يهتم ويظهر عناية كاملة بنقوده. 4
- يصرف النقود بشكل صحيح. 3
- يستطيع جمع فئات العملة المختلفة المختلفة مكوناً مبلغ (25 – 50–100) ليرة. 2
- يستخدم النقود ولكنه لا يستطيع أن يصرفها على نحو صحيح. 1
- لا يستطيع استخدام النقود. 0

البند [32] : تخطيط الميزانية:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)
- يوفر النقود لغرض ما. 1 0
- يضع ميزانية توزع عليه أوجه الصرف المختلفة كأجور النقل والوجبات، الألعاب...الخ. 1 0
- يلتزم النقود بنوع من التخطيط. 1 0
- يخطط نفقاته الأساسية. 1 0

ب– مهارات الشراء:

البند [33] : التكليف بمهام شرائية:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)
- يذهب إلى عدة متاجر ويحدد أشياء مختلفة لشرائها 4
- يذهب إلى متجر واحد ويحدد شيئاً واحداً لشرائه. 3
- يذهب في مهمة لشراء أشياء بسيطة بدون قائمة مشتريات. 2
- يذهب في مهمة لشراء أشياء بسيطة ومعه قائمة مشتريات. 1
- لا يمكن إرساله في مهام الشراء. 0

البند [34] – الشراء:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

– يشتري ملابسه الخاصة به.	5
– يشتري ملحقات ملابسه الخاصة به (حزام – ربطة – ...الخ).	4
– يقوم بشراء المواد البسيطة دون مساعدة (مثل الحلوى والمشروبات الغازية...الخ).	3
– يقوم بالشراء تحت إشراف بسيط.	2
– يقوم بالشراء تحت إشراف مباشر.	1
– لا يقوم بشراء أي شيء.	0

مجموع درجات مجال النشاط الاقتصادي (جمع البنود (31- 34):

المجال الرابع – النمو اللغوي:

أ – التعبير اللغوي:

البند [35] –الكتابة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

– يكتب رسائل أو قصص مكتملة ومفهومة ذات معنى.	5
– يكتب ملاحظات قصيرة أو مذكرات قصيرة.	4
– يكتب أو ينسخ جملاً كاملة.	3
– يكتب أو ينسخ عشر كلمات على الأقل.	2
– يكتب أو ينسخ اسمه.	1
– غير قادر على كتابة أو نسخ أي كلمة.	0

البند [36] – خط اليد:

إذا حصل البند (35) على علامة صفر ضع إشارة في المربع الفارغ (√) ودائرة حول كلمة نعم لجميع العبارات:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
– يكتب بشكل معكوس (مقلوب).	0	1
– يمكن (يقلب) بعض الأحرف.	0	1
– كتابته تكون عادة بخط متعثر أو مستحيل قراءته.	0	1
– غير قادر على مسك القلم أو مسك قلم الطباشير العادي.	0	1

البند [37] – التعبير غير اللفظي:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كان الطفل قادراً على أن يقول على الأقل بضع كلمات، ضع إشارة (√) في المربع الفارغ ودائرة حول كلمة (نعم) لجميع العبارات:

	نعم	لا
– يومئ برأسه أو يبتسم تعبيراً عن سعادته.	1	0
– يمكنه التعبير عن الجوع.	1	0
– يعبر عما يريده بالإشارة أو بأصوات لفظية.	1	0
– يلفت أصوات الأشياء أو الحيوانات (السيارة أو الديك أو الحصان...الخ).	1	0
– يعبر عن سروره أو غضبه بأصوات لفظية.	1	0

البند [38] – النطق:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كان الطفل لا يتكلم إطلاقاً ضع إشارة (√) في المربع الفارغ ودائرة حول كلمة (نعم) لجميع العبارات:

	نعم	لا
– كلامه يكون بصوت منخفض وضعيف، وعلى شكل همس أو يصعب سماعه.	0	1
– يتكلم ببطء ومتأن أو يخرج بشقة.	0	1
– كلامه مشروح أو بالدفاع.	0	1
– يتكلم مع حدوث وقفات أو سكوت أو بعض التقطيعات غير المنتظمة.	0	1

البند [39] – استخدام الجمل:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

– يستخدم أحياناً جملاً مركبة، تتضمن كلمات مثل: لأن، لكن...الخ.	3
– يسأل أسئلة مستخدماً كلمات مثل لماذا، كيف، أين...الخ.	2
– يتكلم مستخدماً جملاً بسيطة.	1
– يتكلم فقط مستخدماً جملاً بدائية (بسيطة جداً) أو بشكل غير لفظي.	0

البند [40] – استخدام الكلمة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

-يتحدث عن فعل أو نشاط عند وصف الصور.	4
- يسمي الناس أو الأشياء عند وصف الصور.	3
– يسمي الأشياء المألوفة.	2
– يسأل عن الأشياء بأسمائها الصحيحة.	1
-لا يستطيع الكلام، أو تقريباً غير قادر على الكلام.	0

ب- الفهم اللفظي (الشفوي):

البند [41] – الفهم القرائي:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يقرأ كتباً تناسب الأطفال في سن الثامنة من العمر أو أكثر. 5
- يقرأ كتباً تناسب الأطفال في سن السابعة أو الثامنة من العمر. 4
- يقرأ قصصاً بسيطة أو مضحكة. 3
- يقرأ اللافتات الإرشادية المتنوعة مثل: (ممنوع الوقوف)، (اتجاه واحد)، (للرجال)، (للنساء)...الخ. 2
- يتعرف على عشر كلمات أو أكثر بالنظر. 1
- يتعرف على أقل من عشر كلمات. 0

البند [42] – استيعاب التعليمات المنطوقة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يفهم التعليمات المعقدة التي تتطلب منه اتخاذ قرار معين مثلاً: لو كان الوضع كذا افعل كذا، إذا لم يكن كذا فافعل كذا. 4
- يفهم التعليمات التي تتضمن سلسلة من الخطوات التي يجب تنفيذها، مثل: افعل كذا أولاً، ثم افعل كذا ثانياً. 3
- يجيب بدقة عن الأسئلة البسيطة مثلاً ما اسمك؟ أو ماذا تفعل؟. 2
- يستجيب بطريقة صحيحة على أشياء الجمل البسيطة مثلاً: (قف)، (اجلس)، (تعال إلى هنا). 1
- غير قادر على فهم عبارات التخاطب اللفظي البسيط. 0

ج – النمو اللغوي الاجتماعي:

البند [43] – المحادثة:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا

- يستخدم تعبيرات مثل: (من فضلك) و (شكراً). 1 0
- اجتماعي ويشارك الآخرين الحديث أثناء تناول الوجبات. 1 0
- يتحدث مع الآخرين عن الألعاب الرياضية، والمطاعم، والأنشطة الاجتماعية...الخ. 1 0

البند [44] – النمو اللغوي المتنوع:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا

- يستطيع الإقناع. 1 0
- يستجيب بشكل واضح حين يتحدث إليه أحد. 1 0
- يتكلم بتواصل (بوعي). 1 0
- يقرأ الكتب والصحف والمجلات للمتعة. 1 0
- يعيد رواية قصة بقليل من الصعوبة أو بدون صعوبة. 1 0
- يملأ البيانات الأساسية في أي نموذج رسمي استمارة تسجيل مثلاً بصورة مقبولة. 1 0

مجموع درجات مجال النمو اللغوي (اجمع البنود 35 – 44)	

المجال الخامس- الأعداد والوقت :

البند [45] – الأعداد:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يقوم بعمليات القسمة والضرب. 6
- يقوم بعمليات الجمع والطرح البسيطة. 5
- يعد عشرة أشياء أو أكثر. 4
- يعد تلقائياً حتى عشرة. 3
- يعد شيئين قائلاً (واحد) (اثنان). 2
- يميز بين مفهوم (واحد) و (كثير) أو (كثير جداً). 1
- ليس لديه فهم بالأعداد. 0

البند [46]- الوقت:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا

- يخبر بالوقت من ساعة اليد أو الحائط بشكل صحيح حتى الدقائق. 1 0
- يقرأ الوقت من ساعة الحائط الرقمية أو ساعة اليد الرقمية بطريقة صحيحة. 1 0
- يدرك معنى الفترات الزمنية المتصلة مثلاً الفترة بين الساعة (3,30) والساعة (4,30). 1 0
- يفهم التكافؤ بين التعابير المختلفة الوقت مثل الساعة (9,15) هي الساعة التاسعة والربع. 1 0
- يربط بين الوقت الذي تشير إليه الساعة وبين أفعال وأحداث مختلفة مثل الغداء الساعة الواحدة، ونشرة الأخبار الساعة (8,30). 1 0

البند [47] – مفهوم الزمن أو الوقت:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات) نعم لا

- يسمي أيام الأسبوع. 1 0

- يشير بشكل صحيح إلى الصباح وبعد الظهر. 1 0
- يعرف الفرق بين (اليوم والأسبوع)، و (الدقيقة والساعة)، و(الشهر والسنة) .....الخ . 1 0

مجموع درجات مجال الأعداد والوقت (لجميع البنود 45 – 47).	

المجال السادس– النشاط ما قبل المهني و المهني:

البند [48] – مستوى تعقد العمل:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يستطيع أداء العمل الذي يتطلب استعمال أدوات وأجهزة مثل: (الدباغة أو النجارة...الخ). 2
- يستطيع أداء العمل البسيط مثل: (البستنة، العناية بحديقة، مسح الأرض، تفريغ القمامة، تنظيف ومحو السبورة...الخ). 1
- لا يستطيع أداء أي عمل على الإطلاق. 0

البند [49] – أداء العمل المدرسي والوظيفي:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا أعطى البند (48) درجة (صفر) فضع إشارة (√) في المربع الفارغ المحدد و دائرة حول الدرجة أسفل كلمة (لا) لجميع العبارات

	نعم	لا
- يعمل بحرص وعناية، حيث يجنب نفسه والآخرين الوقوع في الحوادث.	1	0
- يعتني بالأدوات والمعدات والمستلزمات.	1	0
- يعمل باستمرار وإنتاجية.	1	0
- منظم ودقيق في عمله .	1	0

البند [50] – عادات العمل/ المدرسة:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يتأخر عن العمل/ المدرسة دون سبب مقنع.	0	1
- كثيراً ما يتغيب عن العمل/ المدرسة.	0	1
- لا يكمل مهامه دون إشراف وتشجيع مستمر.	0	1
- يترك مكان عمله أو مقعده دون استئذان.	0	1
- يتأخر أو يتثاقل من العمل أو المدرسة.	0	1

مجموع درجات مجال النشاط ما قبل المهني والمهني (لجميع البنود 48–50):	

المجال السابع – التوجيه الذاتي:

أ – المبادرة:

البند [51] – المبادرة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يبادر أي يبدأ من تلقاء نفسه معظم أنشطته، مثل: المهام والألعاب..الخ. 3
- يسأل عما إذا كان هناك ما يفعله أو يقوم باكتشاف ما حوله مثلاً في البيت، والفناء، والمدرسة، والصف، ..الخ 2
- يتحرك في الأنشطة فقط إذا حددت له أو تم توجيهه إليها. 1
- لا يتحرك في الأنشطة التي تم تحديدها له، كأن يجمع ألعابه ويحفظها في مكانها..الخ. 0

البند [52] – السلبية:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل، لأنه يعتمد تماماً على الآخرين ضع إشارة (√) في المربع الفارغ المحدد ودائرة حول الدرجة أسفل كلمة (نعم) لجميع العبارات.

	نعم	لا
- يحتاج إلى تشجيع مستمر لإكمال المهمة.	1	0
- يحتاج إلى من يجبره على أداء المهام.	1	0
- ليس لديه طموح.	1	0
- يبدو أنه ليس لديه اهتمام بالأشياء أو بالأنشطة والمهام.	1	0
- ينتهي من المهمة متأخراً بسبب تضييعه الوقت.	1	0
- يعتمد على الآخرين لمساعدته، دون ضرورة لذلك.	1	0
- حركته بطيئة ويتصف بأنه خمول.	1	0

ب – المثابرة:

البند [53] – الانتباه:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يركز انتباهه على الأنشطة الهادفة مدة تزيد على خمس عشرة دقيقة مثل: (اللعب، القراءة، التنظيف..الخ). 4
- يركز انتباهه على الأنشطة الهادفة مدة خمس عشرة دقيقة. 3

- يركز انتباهه على الأنشطة الهادفة مدة عشر دقائق.	2
يركز انتباهه على الأنشطة الهادفة مدة خمس دقائق.	1
- لا يستطيع أن يركز انتباهه على الأنشطة الهادفة مدة تصل إلى خمس دقائق.	0 ☐

البند [54] – المثابرة:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كانت هذه العبارات لا تنطبق على الطفل لأنه غير قادر تماماً على ممارسة أي من النشاطات المنظمة، ضع إشارة (√) في المربع الفارغ المحدد ودائرة حول الدرجة أسفل كلمة (نعم) لجميع العبارات.

	نعم	لا
- لا يستطيع تنظيم عمله أو مهمته.	0	1
- يفقد عزيمته بسهولة.	0	1
- يفشل في إنجاز أعماله.	0	1
- ينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر دون أن يتم أي عمل	0	1
- يحتاج إلى تشجيع مستمر لإتمام عمله.	0	1 ☐

ج – وقت الفراغ:

البند- [55] – أنشطة وقت الفراغ:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- ينظم أنشطة وقت فراغه بدرجة عالية وبمستوى معقد تقريباً مثل: (الذهاب في رحلة، لعب الشطرنج، التنظيم والإعداد للعبة ما، وضع برنامج وتحديد الوقت لألعاب الكمبيوتر...الخ).	4
- لديه اهتمام نشط بالهوايات مثل: (الرسم، التصوير، التطريز، جمع طوابع البريد، الصلات،...الخ).	3
- يشارك في أنشطة وقت الفراغ المنظمة عندما تعد وتنظم لأجله.	2
- يخرط في أنشطة وقت الفراغ على مستوى بسيط مثل: (مشاهدة التلفاز، الاستماع للراديو...الخ).	1
- ليس لديه القدرة على تنظيم أنشطة في وقت الفراغ، حتى الأنشطة ذات الطبيعة البسيطة.	0 ☐
مجموع درجات مجال التوجيه الذاتي (لجمع البنود 51 – 55)	

المجال الثامن- تحمل المسؤولية:

البند [56] – الممتلكات الشخصية:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يعتمد عليه كثيراً، فهو دائماً يعتني بالممتلكات الشخصية.	3
- يعتمد عليه عادةً، فهو في العادة ما يعتني بالممتلكات الشخصية.	2
- غير موثوق (لا يمكن الاعتماد عليه)، إذ نادراً ما يعتني بالممتلكات الشخصية.	1
-لا يتحمل مسؤولية إذاتكساً، فهو لا يعتني بالممتلكات الشخصية.	0 ☐

البند [57] – المسؤولية العامة:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- ذو وعي كبير، وعلى قدر كبير من تحمل المسؤولية، ويبذل جهداً خاصاً، ويلجز دائماً الأعمال الموكلة إليه.	3
- يعتمد عليه عادة إذ يبذل جهداً لإنجاز المسؤوليات، ويمكن المرء أن يتأكد بدرجة معقولة أنه سينجز الأعمال الموكلة إليه.	2
- لا يعتمد عليه، إذ يبذل جهداً متقلباً في إتمام ما يسند إليه من مسؤوليات، ولا يكون المرء متأكداً أن الأعمال الموكلة إليه سوف تنجز.	1
- لا يعطى أي مسؤوليات، لأنه غير قادر على إنجاز ما يوكل إليه.	0 ☐

البند [58] – المسؤولية الشخصية:

	نعم	لا
(ضع دائرة حول جميع الإجابات)		
- يحافظ عادةً على ضبط نفسه.	1	0
- يدرك معنى أن يكون في الوقت المحدد.	1	0
- يبحث عن المساعدة، ويتقبلها حسب التعليمات والإرشادات.	1	0
- يخبر معلمه، أو مشرفه..الخ إذا كان يوجد مشكلة ما.	1	0 ☐

مجموع درجات مجال تحمل المسؤولية (لجمع البنود 56-58)	

المجال التاسع- التنشئة الاجتماعية:

البند [59] – التعاون:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يقدم المساعدة للآخرين.	2

- على استعداد للمساعدة إذا طلب منه ذلك.	1
- لا يساعد الآخرين إطلاقاً.	0

البند [60] – وضع الآخرين في الاعتبار أو تقدير الآخرين:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يظهر اهتماماً بشؤون الآخرين.	1	0
- يعتني بممتلكات الآخرين.	1	0
- يوجه أو يدير شؤون الآخرين، إذا احتاج الأمر إلى ذلك.	1	0
- يقدر مشاعر الآخرين.	1	0

البند- [61] – الوعي بالآخرين:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

	نعم	لا
- يتعرف على أفراد أسرته.	1	0
- يتعرف على الأشخاص الآخرين من غير أفراد أسرته	1	0
- لديه معلومات عن الآخرين مثل: (عملهم، هواياتهم، وصلتهم به).	1	0
- يعرف أسماء الأشخاص المقربين إليه مثل: (زملائه في الصف، جيرانه).	1	0
- يعرف أسماء أفراد لا يلتقي معهم بانتظام.	1	0

البند [62] – التفاعل مع الآخرين:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يتفاعل مع الآخرين في الأنشطة أو الألعاب الجماعية.	3
- يتفاعل مع الآخرين لفترة قصيرة من الوقت على الأقل، مثل: (عرض أو تقديم لعبة، أو ملابسه، أو لشيامه).	2
- يتفاعل مع الآخرين بانتقاء وبشكل قليل.	1
- لا يستجيب للآخرين بطريقة اجتماعية مقبولة.	0

البند [63] – المشاركة في الأنشطة الجماعية:

(ضع دائرة حول أعلى مستوى)

- يتخذ المبادرة في الأنشطة الجماعية (كقائد أو منظم).	3
- يشارك في الأنشطة الجماعية بانتقائية وحماس (مشارك نشط).	2
- يشارك في الأنشطة الجماعية إذا ما تم تشجيعه على ذلك (مشارك سلبي).	1
- لا يشارك في الأنشطة الجماعية، أو ينسحب منها.	0

البند [64]- الأنانية:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كان البند لا ينطبق على الطفل لأنه ليس اجتماعياً أو لأنه خجول جداً (ينظر على نفسه) ضع إشارة (√) في المربع الفارغ المحدد ودائرة حول الدرجة أسفل كلمة (نعم) لجميع العبارات

	نعم	لا
- يرفض أن ينتظر أو يأخذ دوره مع الآخرين.	0	1
- لا يشارك الآخرين.	0	1
- يغضب إذا لم يحقق مراده.	0	1
- يقاطع المدرس أو المشرف أثناء قيامهما بمساعدة شخص آخر.	0	1

البند [65] – النضج الاجتماعي:

(ضع دائرة حول جميع الإجابات)

إذا كان البند لا ينطبق على الطفل مثلاً لأنه ليس اجتماعياً أو لأنه خجول جداً (ينظر على نفسه) ضع إشارة (√) في المربع الفارغ المحدد، ودائرة حول الدرجة أسفل كلمة (نعم) لجميع العبارات

	نعم	لا
- لديه ثقة كبيرة مع الغرباء.	0	1
- يخاف من الغرباء.	0	1
- يفعل أي شيء لتكوين أصدقاء.	0	1
- يحب أن يمسك بأيدي كل شخص.	0	1
- دائم الالتصاق والتقرب الزائد من الآخرين.	0	1

مجموع درجات مجال التنشئة الاجتماعية: **(لجميع البنود 59-65).**	

الجمهورية العربية السورية
جامعة البعث
كلية التربية
قسم المناهج–الدراسات العليا

درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ للمعرفة التقنية التربويّة وفق نموذج (تِباك) من وجهة نظرهم

إعداد الطالبة:
مارلين ديوب الرسلان

إشراف : د يوسف خضور د ربا التامر

العام الدراسي2022/2021

درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ للمعرفة التقنيّة التربويّة وفق نموذج (تِباك) من وجهة نظرهم

للعام الدراسي2022/2021

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة المعرفة التقنيّة التربويّة وفق نموذج (تِباك) من وجهة نظرهم، ومن أجل ذلك تمّ تصميم استبانة مؤلفة من (15) بنداً، مقسمة إلى محورين رئيسين (معرفة المحتوى، المعرفة التربويّة)، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها، تمّ توجيهها إلى عينة مكونة من (150) معلماً ومعلمة، سُحبت عشوائياً من معلميّ الدراسات الاجتماعيّة لمرحلة التعليم الأساسيّ في مدينة حمص، وللإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحاديّ.

وأكد البحث النتائج الآتية:

1- إنّ امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة المعرفة التربويّة على بنود الاستبانة ككلّ محقق بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بالمحور الأول: معرفة المحتوى فهو محقق بدرجة مرتفعة.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات معلميّ الدراسات الاجتماعيّة نحو معرفة المحتوى تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات معلميّ الدراسات الاجتماعيّة

نحو المعرفة التربويّة تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة لصالح الفئة العمريّة من 5–10 سنوات.

3– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التربويّة على الاستبانة ككل، تُعزى إلى متغيّر النوع، وذلك لصالح المعلمين الذكور.

الكلمات المفتاحية: معلميّ الدراسات الاجتماعيّة، المعرفة التربويّة، معرفة المحتوى، نموذج تِباك، مرحلة التعليم الأساسيّ، المعرفة التقنية التربوية

The degree to which social studies teachers in the basic education stage possess educational technical knowledge according to the (TPACK) model from their point of view

Abstract

The aim of the current research is to know the degree to which social studies teachers possess educational technical knowledge according to the (TPACK) model from their point of view, and for that a questionnaire consisting of (15) items was designed, divided into two main axes (content knowledge, educational knowledge), and after verifying the indications of its validity. and its stability, it was assigned to a sample of (150) male and female teachers, randomly drawn from social studies teachers for basic education in the city of Homs.

To answer the research questions, the researcher calculated the arithmetic means and standard deviations, in addition to using the t-test and the one-way analysis of variance test.

The research confirmed the following results:

1- The possession of social studies teachers of educational knowledge on the items of the questionnaire as a whole is moderately achieved. As for the first axis: content knowledge, it is achieved to a high degree, and the second axis educational knowledge is moderately achieved.

2- There are no statistically significant differences between the arithmetic averages of the responses of social studies teachers towards content knowledge due to the variable years of experience, while there are statistically significant differences in the responses of social studies teachers towards educational knowledge due to the variable number of years of experience in favor of the age group from 5-10 Years.

3- There are statistically significant differences in the degree to which social studies teachers possess educational knowledge on the questionnaire as a whole, attributable to the gender variable, in favor of male teachers.

Keywords: Teachers of social studies, educational knowledge, content knowledge, TPACK model, basic education stage, Technological pedagogical knowledge.

المقدّمة:

تُعدّ الثورة التقنيّة المتسارعة إحدى التغيّرات الجديدة والكبيرة التي جلبها القرن الحادي والعشرون، مما جعل العالم يعيش حياة تقنيّة تنافسيّة، أثَّرت على جميع مناحي الحياة الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والسياسيّة والصحيّة، والعلميّة، والتقنية، هذه التغيّرات المستمرّة والتطورات المتلاحقة أدّت إلى تغيّر العديد من المفاهيم ومنها مفهوم التربيّة الحديثة، مما أدى إلى تطوير التعليم بالاعتماد على تقنيات التعليم بما تملكه من قدرة على توفر بيئة تعليميّة قويّة ومرنة، وبما تقدمه من وسائل لإيصال المعلومات.

وهذا يتطلب جهوداً مضاعفة لمواكبة تلك التغيّرات، ومراجعة كلّ المؤسسات التعليميّة لسياستها وأهدافها المتعلقة بالكوادر البشريّة؛ لتحسين الأداء، ورفع الكفاءة الإنتاجيّة لدى أهم الكوادر والطاقات البشرية في العمليّة التعليميّة لاسيما المعلم، ليمتلك القدرة على ممارسة عمله في التعليم بكفاءة عالية، وتحسين نوعيّة التعليم على الأصعدة المهنيّة والأكاديميّة والمعرفيّة جميعها. ويتمكن من أداء أدواره التعليمية ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسيّ نظراً لما تتطلبه هذه المرحلة من متطلبات النمو لدى طلابها، وفي مقدمتها تعلّم المهارات الأساسيّة في النواحي المعرفيّة والحركيّة والفنيّة والتعاون الاجتماعيّ مع الرفاق من نفس النوع والتعاون في اللعب واكتساب روح الفريق، وتقدير الذات، والقدرة في الحكم على أنفسهم وعلى إنجازاتهم ما إذا كانت حققت المستوى المطلوب أم لا، والالتزام بما يُلقى عليهم من مسؤوليّات، وما يُكلفون به من واجبات (زهران،2005، 266– 282) وذلك في المواد التعليميّة جميعها ولاسيما مادة الدراسات الاجتماعيّة لما تفرضه طبيعة هذه المادة من خصوصيّة بدءاً بالجانب النظريّ في إعداد المادة العلميّة وصولاً إلى الجانب التقنيّ المتعلّق بإعداد الخرائط والمصوّرات من خلال التقنيّات التعليميّة الحديثّة.

وبالتالي نجد أنَّ إكساب المعلم مهارات توظيف التقنيّات التعليميّة في التّدريس تزداد أهميتها أكثر من ذي قبل، وهو الأمر الذي يجعل الأداء المهنيّ للمعلم ومهاراته في

توظيف وتكامل التقنيّات التعليميّة في التدريس أحد أبرز خصائص المعلم والتدريس الفعَّال في القرن الحادي والعشرين Saldana, 2015,49

ونظراً لأنّ كثير من البحوث والدراسات أظهرت أنّ مجرد امتلاك المعلم لبعض المهارات التقنيّة لا يضمن الاستخدام الفعَّال للتقنيّة في التدريس والتعلم في القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي يتطلب فهماً منظوميّاً لكيفيّة التكامل ما بين التقنيّة، ومحتوى مادة التخصص، وطرق التّدريس، فكَّون ذلك دافعاً لظهور نموذج "تِباك" الذي أولى الاهتمام بالتّكامل والتّداخل بين مجالات إعداد المعلم الثلاثة المعرفة بالتقنيّة، ومحتوى

المادة الدرسيّة، جنباً إلى جنب مع المعرفة بطرائق التدريس كمتطلبات رئيسة للتدريس الفعَّال باستخدام

التقنيّات التعليميّة (Fontanilla,2016,114).

ومن هنا جاء البحث الحالي لمعرفة درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ للمعرفة التقنيّة التربويّة وفق نموذج (تِباك) من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بمرحلة التعليم الأساسيّ لم يصل إلى المدى المطلوب، فعلى الرغم مما يشير إليه الواقع الحالي من التطور الكميّ بعدد الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسي، فلا يزال الاهتمام بالجانب التربويّ محدود لأن مهمة المدرسة لا تقف عند الاهتمام بالجانب المعرفيّ فقط، وإنّما تسعى لتهيئة الطالب لدخول المراحل اللاحقة من خلال الوسائل والتقنيّات المقدمة التي تقع على عاتق معلم الصف تأمينها لطلابه.

وقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث عن طريق الآتي:

– الاطّلاع على الأدبيّات التربويّة والدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع التي تناولت مدى امتلاك المعلمين للمعرفة التقنية التربوية كدراسة Kurt, Mishra& Kocoglu (2013) والتي هدفت للكشف عن مدى امتلاك معارف نموذج تِباك لدى معلمي اللغة الأجنبية، ودراسة السعدي (2014) التي تناولت درجة استعداد معلميّ جامعة النجاح

الوطنيّة لتوظيف نظام التعلّم الالكترونيّ (مودل) في العمليّة التعليميّة وفق إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربيّة والتكنولوجيّا، ودراسة العمريّ (2019) التي تناولت تطوير المعرفة التقنيّة التربويّة المرتبطة بالمحتوى(تِباك) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض، ودراسة حسانين (2020) التي هدفت إلى تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقميّ وفقاً لإطار تِباك، ودراسة الشمريّ والشمريّ (2021) التي تناولت درجة امتلاك طلاب التربيّة العمليّة في جامعة حائل لكفايات نموذج(تِباك)من وجهة نظرهم.

– توصيات المؤتمر العلميّ العربيّ السنوي الثالث (2018) المعنون" رؤى وأفكار لقضايّا في التعليم العام" حيث أوصى بضرورة إعداد المعلمين، وتنميتهم في ظل مجتمع المعرفة المتسارعة.

–توصيات مؤتمر المخرجات التعليميّة في المملكة العربيّة السعوديّة في ضوء رؤيّة 2030المنعقد بجامعة حائل (2019) الذي أوصى بضرورة تحول أدوار كليات التربيّة بما يتوافق مع رؤية 2030، وضرورة التأهيل المهنيّ لأعضاء هيئة التدريس في مجال مهارات التواصل وطرائق التدريس وإدارة الحوار وأساليب التقويم وتكنولوجيّا التعليم.

– ومن خلال مقابلة أوليّة قامت بها الباحثة مع (15) معلم من معلميّ الدراسات الاجتماعيّة لمحاولة رصد درجة امتلاكهم للمعرفة التقنيّة التربويّة، فقد أظهرت نتائج المقابلة وجود تفاوتاً في نسب درجة امتلاكهم للمعرفة التقنيّة التربويّة ، إذ أنّ درجة توفّر بعض البنود المتعلقة بالمعرفة التقنيّة التربويّة لدى المعلمين كانت منخفضة، فقد بلغ متوسط استجابة المعلمين لبنود الاستبانة ككلّ 18.23%، وبلغ متوسط استجابة المعلمين لبعض البنود (يطبق نظريات تعلم مختلفة، يسترشد بمعارف التلاميذ السابقة في تقديم أنشطة تراعي الفروق الفردية بينهم) 12.23% وهي نسبة منخفضة جداً، وبلغ متوسط استجابة المعلمين لبعض البنود (يرشد طلابه لاختيار استراتيجيّة التعلّم المناسبة لهم ، يستخدم استراتيجيّات التعلّم بكفاءة) 17.1، وهي نسبة منخفضة، بينما بلغ متوسط الاستجابة على (يصوغ الأهداف التعليمية المناسبة للمحتوى) 25.3 %وهي نسبة متوسطة..

وفي ضوء ما سبق تمّ تحديد مشكلة البحث في محاولة تعرّف درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

1- ما درجة امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة من وجهة نظرهم؟

2- ما الفروق بين متوسطات أفراد عيّنة البحث تبعاً للمتغيّرات الآتية (سنوات الخبرة، والنوع)

1- أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

أهميّة البحث النظريّة من خلال:

1-إبراز أهميّة الدور الذي يؤديه معلمو الدراسات الاجتماعيّة باعتبارهم الركيزة الأساسيّة لتنمية العديد من المعارف لدى طلابهم وإتاحة الفرص أمامهم ليحققوا من خلالها الأهداف التي تسعى مادة الدراسات الاجتماعيّة للوصول إليها.

2-إعداد معلومات وبيانات واقعيّة عن مدى امتلاك معلميّ الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة.

أما الأهميّة العمليّة فتنبع من:

1-معرفة درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة المعرفة التربويّة التقنيّة من وجهة نظرهم، وأهميّة توفّر تلك المعرفة لديهم بما ينعكس إيجاباً على نجاح العمليّة التعليميّة في مرحلة التعليم الأساسيّ.

2-لفت انتباه القائمين على إعداد وتأهيل المعلميّن أثناء الخدمة إلى أهميّة إلمام معلميّ الدراسات الاجتماعيّة بالمعرفة التقنية التربوية لضمان نجاحهم بأدوارهم المهنية.

2- أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-تعرف درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للمعرفة التقنية التربوية من وجهة نظرهم.

2-تعرف الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات الآتية (سنوات الخبرة، والنوع)

3- فرضيات البحث: تم اختبار الفروض عند مستوى الدلالة (0.05).

1-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

2-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

4-متغيرات البحث: عدد سنوات الخبرة، والنوع (ذكر، أنثى).

5-حدود البحث:

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من عام 2022/2021م.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص.
3. الحدود البشريّة: معلمو الدراسات الاجتماعية في مدينة حمص.
4. الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على تعرّف درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة، وتعرّف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والنوع.

6-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائيّة:

المعرفة التقنيّة التربويّة: ويقصد بها المحتوى المعرفيّ التربويّ الذي ينطوي على مجموعة العمليات والممارسات وتشمل طرائق التعليم والتعلم والأغراض والأهداف ونواتج التعلم واستراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم وتخطيط الدروس. وخصائص الطلاب وأساليب تفكير الطلاب ونظريات التعلم والتعليم.

(Koeheler&Mishra,2009,23)

وتعرّف إجرائياً:

المعرفة التي يحتاجها معلمو الدراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ لدمج التقنية بفاعلية أثناء تدريس الدراسات الاجتماعيّة وهي تفاعل معقد بين المعرفة التقنيّة والتربويّة اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعيّة.

-**معلمو الدراسات الاجتماعيّة:** وتعرفهم الباحثة إجرائيّاً بأنهم الذين يقومون بتدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة في مدارس مدينة حمص في الفصل الثاني من العام 2020/ 2021.والبالغ عددهم وفق إحصائيّة مديريّة التربيّة (229) معلماً ومعلمة.

-**مرحلة التعليم الأساسي:** وتعرف إجرائيا بأنها المرحلة الممتدة من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الاعدادي ويتراوح أعمارهم ما بين (7-15) عاماً.

-**نموذج تِباك:** تعرفه حسانين بأنه:" أحد النماذج المعاصرة الذي يؤكد على التكامل والتداخل بين جوانب إعداد المعلم، وهي المعرفة بالمحتوى، والمعرفة التربويّة، والمعرفة التكنولوجية، والتي تؤكد عناصر جديدة وهي المعرفة التربوية المرتبطة بالمحتوى، والمعرفة التكنولوجية المرتبطة بالمحتوى، والمعرفة التكنولوجية التربوية، بالإضافة إلى المعرفة التكنولوجية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجمل المعارف والمهارات الواجب توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعيّة؛ ليسهم في تنَّمية بعض الكفايات التدريسيّة لديهم ويتكون من تكامل معرفة المحتوى، والتربيّة، والتكنولوجيّا الذي يهدف إلى توضيح الكفايات الواجب توافرها لديهمَ، والتي تمكنهم من دمج التكنولوجيا بالتعليم، وتعزيز ممارساتهم التربويّة في المواقف التعليميّة من خلال تدريسهم لمادة الدراسات الاجتماعيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ في مدينة حمص.

7-الدراسات السابقة:

دراسة: هوفر وغراند جينيت (Hofer,M.&Grandgenett,N.2012)

التطور في معرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي لدى معلمي ما قبل الخدمة

أجريت الدراسة في الإقليم الأطلسي الأوسط بالولايات المتحدة الامريكية بهدف تتبع مدى التطور في المعرفة التقنيّة التربويّة المرتبطة بالمحتوى التعليميّ لدى معلمي ما قبل الخدمة وبلغ عدد أفراد العينة (200) معلم ومعلمة، واتضح من خلال نتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ في المعرفة التقنيّة التربويّة وفي المعرفة التقنية التربويّة المرتبطة بالمحتوى التعليميّ لدى المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأعلى، إلّا أنّه على الجانب الآخر كان هناك تحسن محدود في المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى التعليميّ لدى الذكور مقارنة بالإناث.

-دراسة: سريسوادسي (Srisawasdi,N.2014) استقصاء الممارسات الناجحة والواعدة لإعداد معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في تايلاند وفق نموذج تِباك.

هدفت الدراسة الى استقصاء الممارسات الناجحة والواعدة لإعداد معلميّ العلوم في المرحلة الثانوية في تايلاند وتوضيح مدى الاستفادة من دورات إعداد معلمي العلوم لمرحلة ما قبل الخدمة القائمة على أساس بيئة الحوسبة العملية المستخدمة لإطار التباك في تدريس العلوم، وبلغ عدد أفراد العينة(145)، وقد أظهرت النتائج أن إطار تباك يمتلك الصفات الأساسيّة لمعرفة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً في القرن الحادي والعشرون كما أنّ إطار التِباك يعد مفيداً في إعداد وتطوير معلمين ما قبل الخدمة ،وأثناء الخدمة مهنياً لاستخدام التقنية في الممارسات التدريسية داخل الفصول المدرسية.

-دراسة الشمري (2020) درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفايات منحى تيباك من وجهة نظرهم

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعيّة بمحافظة رفحاء للمعرفة التكامليّة بكفايات منحى تِباك من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء والبالغ عددهم

(61) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مشتملة على الكفايات المعرفيّة لمنحى تِباك ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بلغت درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعيّة بمحافظة رفحاء للمعرفة التكامليّة بكفايات منحى تِباك درجة متوسطة من وجهة نظرهم، ولم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف نوع أفراد الدراسة أو تخصصاتهم العلمية أو خبراتهم العملية أو المرحلة التعليميّة.

–دراسة: العيشي، جميلة (2021) "درجة امتلاك معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للمعرفة التقنية التربوية وفق نموذج تِباك (TPACK) من وجهة نظرهن بمحافظة الطائف"

هدفت الدراسة للكشف عن درجة امتلاك معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للمعرفة التقنية التربويّة وفق نموذج TPACKوكذلك الكشف عن وجود اختلافات في المعرفة التقنية التربويّة وفق نموذج (TPACK)والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلميّ–الخبرة العلميّة– الدورات التدريبيّة)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال تطبيق استبانة مكونة في صورتها النهائيّة من (30) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة وتكونت العينة من (40)معلمة من معلمات العلوم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: جاء المحور الثالث :المعرفة التربويّة (PK)من الترتيب الأول ، يليه في الترتيب الثاني من حيث مستوى التوافر معرفة المحتوى ،ثم يليه محور المعرفة التربويّة التقنيّة اللازمة لتدريس المحتوى ،يليه المعرفة التقنية(TK) في الترتيب الرابع من حيث مستوى التوافر .

دراسة: عبد العظيم مبروك، أحلام (2021) "تقويم كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج تِباك TPACKوالاتّجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهنيّ لمعلمات الاقتصاد المنزليّ "

هدف البحث إلى تحديد كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج تِباك لدى معلمات الاقتصاد المنزلي حسب متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة–الدرجة العلمية) وتحديد اتجاه معلمات الاقتصاد المنزلي نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني حسب متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة–الدرجة العلمية) وتم إعداد معيار كفاءات الأداء المهني لمعلمة الاقتصاد المنزلي عن كفاءة الأداء المهني في ضوء تباك ومقياس الاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلّم المهني وتم إعداد أدوات البحث وتطبيقها على عينة من معلمات الاقتصاد المنزلي بلغ عددهن (150)معلمة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق في كفاءات الأداء المهني في ضوء تباك لدى معلمات الاقتصاد المنزليّ لصالح الأكثر في سنوات الخبرة والأعلى في الدرجة العلميّة .

8- تعقيب على الدراسات السابقة:

8-1- من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنَّ دراسة الشمري (2020) هدفت إلى تعرف درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفايات منحى تِباك من وجهة نظرهم، ودراسة العيشي (2021) هدفت الكشف عن درجة امتلاك معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للمعرفة التقنيّة التربويّة، وفق نموذج تِباك، إذ تتفق مع الدراسة الحاليّة في محاولة تعرف درجة امتلاك المعلمين للمعرفة التربويّة التقنيّة وفق نموذج تِباك، وتختلف عن دراسة هوفر وغراند (Hofer,M.&Grandgenett,N.2012) ودراسة سريسوادسي (Srisawasdi,N 2014.) في محاولة تتبع تطور المعرفة التربويّة التقنيّة لدى معلميّ ما قبل الخدمة ومعلمي العلوم ، أما دراسة عبد العظيم فقد هدفت إلى تقويم الأداء المهنيّ وفق نموذج تِباك لمعلمات الاقتصاد المنزلي.

8-2- بالنسبة **للمنهج** اتفقت الدراسة الحالية والدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفيّ.

8-3- تكونت **عيّنة** دراسة الشمري من (61) معلماً و معلمة، وتكونت عينة دراسة (Hofer,M.&Grandgenett,N.2012) من (200) معلماً ومعلمة، ودراسة (Srisawasdi,N.2014) تكونت عينتها من (145)معلماً ومعلمة، بينما اقتصرت دراسة العيشي ودراسة وعبد العظيم على المعلمات فقط .

8-4- أما بالنسبة **للأدوات**، أعدت دراسة الشمري والعيشي استبانة، بينما استخدمت باقي الدراسات بطاقة ملاحظة.

8-5- أما الدراسة الحالية **اتفقت** مع الدراسات السابقة بـ: الأدوات إذ اتفقت مع دراسة الشمري (2020) والعيشي (2.21) في إعداد الاستبانة، والمنهج إذ اتفقت مع كل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

8-6- أما الدراسة الحالية اختلفت مع دراسة(Hofer,M.&Grandgenett,N.2012) ودراسة (Srisawasdi,N.2014) بـ: الهدف كون الدراسة الحالية حاولت تعرّف درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية المعرفة التقنية التربوية من وجهة نظرهم، أما الدراستين السابقتين فقد حاولنا تتبع تطور المعلمين وفق نموذج تِباك.

8-7- **استفادت** الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بـ: تعرّف الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والاطلاع على الأدوات المستخدمة والمنهج المتبع، والاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة للاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

9-الجانب النظري:

أولاً: نموذج تِباك: يعرف بأنه" نموذج يتألف من تفاعل ثلاث عناصر رئيسية في معارف المعلمين هي معرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية (Rahimi,2019,84) &Pourshahbaz

ويعرفه (العمري،106،2019) بأنه: الإطار الذي يحدد المعرفة التي يحتاجها المعلَّمون لدمج التقنية بفاعلية في تدريس المواد الدراسية، وهو تفاعل مُعقد بين المعرفة التقنية

والمعرفة التربوية والمعرفة بالمحتوى حيث ينظر لها بأنها متداخلة وينتُج عن تقاطعها أنواع أخرى من المعرفة يجب على المعلم الإلمام بها.

ثانياً: أبعاد نموذج تِباك: يحدد هنتير(Hunter , 2015 , 44) أبعاد نموذج تِباك وفق الآتي:

-**معْرفة المحتوى:** وهي المعرفة الفعلّية عن الموضوع الَّذي يتعينُ تعلَّمه أو تعلَّيمه، ومن المهم أن يفهم المعلَّمين عناصر المعرفة في هذا الفرع.

- **المعْرفة التربوية:** هي المعرفة العميقة بعملَّيات وممارسات وأساليب التعلَّيم والتعلَّم، كما تشمل كل ما يتعلق بتعلَّم الطالب .

- **المعْرفة بالمحتوى التربوي:** المعرفة لمحتوى محدد وتشمل معرفة الطريقة التي تناسب المحتوى ومعرفة كيفية ترتيب عناصر المحتوى من أجل تعليم أفضل.

- **المعرفة التكنولوجية:** تشير هذه المعرفة إلى قدرة المعلم على التعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها وأدواتها في العملية التعليمية، مثل الانترنت والفيديو الرقمي ومهارات تشغيل التكنولوجيا بالإضافة إلى متابعة المعلم لكل ما يستجد من تكنولوجيا التعليم نظراً لطبيعة التكنولوجيا المتجددة باستمرار.

المعْرفة التكنولوجية للمحتوى: هي المعرفة التي تشير إلى كيفية ربط المحتوى بالتكنولوجيا، فالتقنيات الحديثة توفر تمثيلات جديدة أكثر تنوعاً وقدرة أكبر على المرونة.

المعْرفة التكنولوجية للتربية: المعرفة بخصائص ومكونات التكنولوجيا، والتي تستخدم في بيئات التعليم والتعلم، ومعرفة كيف يمكن أن يتغير التعليم نتيجة لاستخدام التكنولوجيا.

المعْرفة بالمحتوى التربوي التكنولوجي: وهي المعرفة الناتجة من التفاعل بين المكونات الثلاثة (المحتوى - التربية -التكنولوجيا) والذي يوفر قاعدة معرفية للمعلم، بمعنى أن المعلم يختار من التطبيقات التقنية ما يناسب المحتوى العلمي الذي يقوم بتدريسه موظفا الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة للسياق التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية.

ثالثاً: أهمية نموذج تِباك: حدد (حسن، 103،2018) أهمية نموذج تِباك وفق الآتي:

-تحويل الأفكار النظرية المتعلقة بالتكنولوجيا والتربية إلى تطبيقات عملية تخدم مادة التخصص.

-دعم مفاهيم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وضرورة متابعة كل ما يستجد على الساحة لتطوير الأداء المهني.

-تحسين الممارسات التربوية للمعلمين أثناء التدريس في مختلف التخصصات.

-مساعدة المعلمين في اختيار أفضل الطرق لتسهيل تعليم المواد الدراسية للمتعلمين.

-تحسين الكفاءة الذاتية وفعاليات الذات المهنية للمعلمين.

-مساعدة المعلمين على حل المشكلات التقنية وإدارة الصف وتصحيح المفاهيم الخاطئة.

-تنمية الكفاءة التكنولوجية للمعلمين وتحسين مهاراتهم لاستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة.

-الوقوف على كل ما هو جديد في التكنولوجيا والتربية والمحتوى بهدف إثراء المواقف التعليمية.

-تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية كأحد التوجيهات التربوية الحديثة.

10-إجراءات البحث الميدانية:

1- منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفيّ، باعتباره أنسب المناهج التي تساعد على الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، وهو منهج يهدف لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كماً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (النوح، 2004، 173).

وقد أفاد هذا المنهج الباحث في وصف وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، ثم تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللازمة لمشكلة البحث، ومن ثم تحليلها بالأساليب الإحصائيّة المناسبة وتفسيرها.

2- مجتمع البحث وعيّنته:

2-1- المجتمع الأصلي للبحث: يمثّل مجتمع البحث جميع معلمي الدراسات الاجتماعيّة لمرحلة التعليم الأساسيّ في مدينة حمص للعام الدراسي 2022/2021، والبالغ عددهن وفقاً لإحصائيّة مديريّة التربيّة

(229) معلمـــاً ومعلمـــة مـــوزعين مـــا بـــين ذكـــور (135) معلمـــاً، و (94) معلمة.

2-2- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث المكونة من (150) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعيّة في مدينة حمص، بالطريقة العشوائيّة إذ تمّ الحصول على قائمة بأسماء معلمي الدراسات الاجتماعيّة، من مديرية التربية في حمص، وتم سحب عينة تمثّل المجتمع الأصلي، بالطريقة العشوائيّة البسيطة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب النوع- عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	النوع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	
الفئة أقل من 5 سنوات	25	18	43
الفئة من 5-10سنوات	23	21	44
الفئة من 10-15سنة	15	10	25
الفئة من15-20سنة	9	14	23
الفئة من 20سنة وما فوق	8	6	14
المجموع الكلي	80	70	150

2-3- تصميم أدوات البحث: وتتضمن:

-1- : استبانة موجهة لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة لمرحلة التعليم الأساسيّ في مدينة حمص، لتعرّف درجة امتلاك لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة وفق نموذج تِباك من وجهة نظرهم.

-2- مصادر إعداد الاستبانة: اعتمدت الباحثة في تصميم بطاقة الملاحظة على الإطار النظريّ، بالإضافة إلى بعض المراجع التي تناولت بطاقة ملاحظة أداء المعلمين، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت مثل هذه الأداة كدراسة الشمري (2020)، ودراسة العيشي (2021)

-3- وصف الاستبانة وطريقة تطبيقها: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من محورين رئيسين (معرفة المحتوى، المعرفة التربوية) يندرج تحت هذين المحورين (15) بنداً فرعياً، وقد راعت الباحثة أثناء صياغة العبارات عدة نقاط وهي كالآتي:

- أن تكون واضحة وبسيطة.
- أن تصف الأداء المطلوب.
- أن تصف سلوكاً واحداً في كل بند.

وتم توزيع الاستبانة على كافة أفراد العينة ليتم الإجابة على بنودها من قبلهم وإعادتها إلى الباحثة خلال مدة (15) يوما.

4- تقدير درجات الاستبانة: اعتمدت الباحثة على سلم إجابات متدرج ذي ثلاثة بدائل (محقق بدرجة مرتفعة، محقق بدرجة متوسطة، محقق بدرجة منخفضة) حيث أعطيت البدائل السابقة على ترتيب الدرجات التالية (1،2،3).

5- صدق الاستبانة: للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بحساب صدق بطاقة الاستبانة من خلال:

*** صدق المحتوى:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية، والمناهج وعلم النفس والعلوم الإنسانية، البالغ عددهم (11) محكماً وذلك لإبداء الرأي ومعرفة ملاحظاتهم فيما يأتي:

- مدى قدرة العبارة على قياس الأداء المطلوب.
- مدى وضوح العبارة وصحة صياغتها لغوياً.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً.

وبعد جمع آراء المحكمين قامت الباحثة بحساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود الملاحظة، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبين أنها تراوحت بين (84-99%).

وقد تلخصت ملاحظات السادة المحكمين بالآتي:

- وضوح تعليمات الاستبانة وطريقة تطبيقها، وتصحيحها.
- انتماء بنود الاستبانة للمحور الذي تندرج تحته.

تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات (ألم بالنظريات التي ساهمت في تطوير المعرفة العلمية عدّلت إلى لدي معرفة بالنظريات التي ساهمت في تطوير المعرفة العلمية)،

(اعرف كيف اعالج التصورات والمفاهيم البديلة لدى الطلاب، عدلت إلى أتمكن من معالجة التصورات والمفاهيم البديلة لدى الطلاب)

تم إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات المطلوبة التي أبداها المحكمون، وبذلك تمّ التحقق من صدق محتوى الاستبانة.

*** صدق الاتّساق الداخلي:** ويقصد بصدق الاتّساق الداخليّ :قوة الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك درجة ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه (الأغا والأستاذ، 2007، 110)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم عشوائياً من غير عينة البحث؛ وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها، وأيضاً لغرض التّوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات الاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وبين درجات كلّ بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها.

جدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.82**	9	0.84**
2	0.74**	10	0.85**
3	0.75**	11	0.83**

4	0.80**	12	0.74**
5	0.71**	13	0.78**
6	0.82**	14	0.74**
7	0.82**	15	0.77**
8	0.81**		

** الارتباط عند المستوى 0.01 (ثنائي الطرف)

جدول رقم (4) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

البعد	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
1	معرفة المحتوى	0.841**
2	المعرفة التربوية	0.873 **

** الارتباط عند المستوى 0.01 (ثنائي الطرف)

يتضح من الجدولين (3+4) أن جميع معاملات الارتباط التي تمّ الحصول عليها تراوحت بين (0.71 و0.85 0) وهي دالة على مستوى الدلالة (0.01)، مما يدلّ على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

*** الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بعد أن قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة المذكورة، تمّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس التناسق الداخلي بين بنود الاستبانة، وقد تبين أن معامل ثبات الاستبانة، وفق هذه الطريقة (0.931), وهذا يشير إلى ارتفاع ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق، والجدول رقم (5) يوضح النتائج.

جدول رقم(5) قيم معاملات الاستبانة ككل وأبعادها الفرعية

البعد	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
		ألفا كرونباخ
معرفة المحتوى	7	0.784
المعرفة التربوية	8	0.826
البطاقة ككل	15	0.931

وتبين مما سبق، أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وكلها دالة إحصائياً، وتشير إلى ثبات مقبول على محوري الاستبانة حسب ألفا كرونباخ، وذلك لمحوري الاستبانة أو

للدرجة الكلية لها، ومن ثم يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث الأساسية.

6- الصورة النهائية لاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (15) بنداً، تنطوي تحت محورين رئيسين (معرفة المحتوى، المعرفة التربوية)، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للاستبانة (45) درجة كحد أعلى، و (15) درجة كحد أدنى، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: معرفة المحتوى، ويشمل (7) بنود.
- المحور الثاني: المعرفة التربوية، ويشمل (8) بنود.
- وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة كأداة لمعرفة درجة امتلاك المعلمين للمعرفة التقنية التربوية.

11- عرض نتائج البحث وتفسيره:

11-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للمعرفة التقنية التربوية من وجهة نظرهم.

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب طول الفئة، فأعطيت كلّ درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة لكلّ بند من بنود التي تضمنتها الاستبانة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة – أدنى درجة للاستجابة}}{\text{عدد فئات تدرّج الاستبانة}}$$

تمّ حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (3-1=2)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3) (3/2=0.66)، ومن ثم إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم(6) توزع الفئات لدرجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للمعرفة التربوية

فئات قيم المتوسط الحسابي	امتلاك المعلمين بدرجة تحقق

(1- 1.66)	محققة بدرجة ضعيفة
(1.67-2.32)	محققة بدرجة متوسطة
(2.33-3)	محققة بدرجة مرتفعة

ومن ثمّ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة من وجهة نظرهم نحو الأبعاد الفرعيّة والاستبانة ككلّ.

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية للمعرفة التقنيّة التربويّة على الاستبانة

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التحقق
معرفة المحتوى	7	2.37	0.52	محقق بدرجة مرتفعة
المعرفة التربوية	8	2.11	0.29	محقق بدرجة متوسطة
الاستبانة ككل	15	2.24	0.41	محقق بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول (7) النتائج الآتية:

1- أن متوسط استجابات معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة على الاستبانة ككل، قد بلغ (2.24) بانحراف معياري (0.41) مما يدلّ وفقاً للمعيار الذي تمّ الاستناد إليه، أن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التقنيّة التربويّة من وجهة نظرهم محقق بدرجة متوسطة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.94-2.45) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعياريّة المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين (0.26 -0.63)، وقد تبين أن امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للمعرفة التقنيّة التربويّة محقق بدرجة متوسطة، وهذا ما يتفق مع دراسة الشمري (2020)، ومع دراسة العيشي (2021)، ودراسة عبد العظيم(2021)، وما يتفق مع دراسة أبو رية و عبد العزيز (2018)التي أكدت جميعها توفر المعرفة التربويّة لدى المعلمين بدرجة متوسطة على اختلاف اختصاصاتهم العلميّة، وهذا ما

يخالف دراسة السعدي(2014)التي أكدت توفر المعرفة التربويّة لدى أفراد العينة بدرجة مرتفعة.

ولتعرّف درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التربويّة وفق نموذج تِباك تم رصد استجابتهم على بنود الاستبانة التي تم تطبيقها في الفترة ما بين (2021/11/8م ولغاية 2021/11/30م)، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (8)

الجدول رقم(8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على البنود الفرعية للاستبانة

المجالات	م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* معرفة المحتوى	1	لدي معرفة بالنظريات التي ساهمت في تطوير المعرفة العلمية	2.14	0.53	متوسطة
	2	لدى معرفة بالمفاهيم الاساسية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية	2.71	0.51	متوسطة
	3	أواكب التطورات الحديثة في مجال الدراسات الاجتماعية.	2.45	0.52	مرتفعة
	4	ألم بأهم التوجهات الحديثة في التربية العلمية مثل (استخدام المعايير، التكامل في تدريس الدراسات الاجتماعية)	2.42	0.52	متوسطة
	5	اتابع البحوث العلمية في مجال محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية	2.39	0.53	متوسطة
	6	احرص على تقديم انشطة علمية إثرائية لزيادة المعرفة العلمية لدى الطلاب	2.41	0.53	متوسطة
	7	أتمكن من معالجة التصورات والمفاهيم البديلة لدى الطلاب	2.10	0.52	متوسطة
متوسط استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية على المحور الأول			**2.37**	**0.52**	**متوسطة**
* المعرفة التربوية	8	أنوع في أساليب التمهيد للدرس بطرائق مختلفة.	2.17	0.26	متوسطة
	9	اهيئ بيئة صفية آمنة وداعمة للتعلم الفعال.	1.97	0.29	متوسطة
	10	أستخدم استراتيجيات التدريس الفعالة مثل(حل المشكلات، العصف لذهني، التعلم البنائي.).....	1.99	0.36	متوسطة
	11	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب من خلال التنوع في الطرائق والأساليب والأنشطة المستخدمة.	2.11	0.27	متوسطة
	12	أطبق نظريات التعلم المختلفة مثل(النظرية البنائية، الذكاءات	1.94	0.69	متوسطة

		المتعددة)			
	13	لدى معرفة بأساليب تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة	2.21	0.65	متوسطة
	14	استفيد من معلومات الطلاب السابقة لتعليمهم المعلومات الجديدة	2.41	0.44	متوسطة
	15	أوفر فرصا للطلاب للمشاركة بأنفسهم في العملية التعليمية	2.09	0.63	متوسطة
متوسط استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية على المحور الثاني			**2.11**	**0.29**	**متوسطة**
متوسط استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية على الاستبانة ككل			**2.24**	**0.41**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (8) النتائج الآتية:

أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو مضمون بنود الاستبانة، قد تراوحت ما بين (1.94-2.45) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على البنود قد تراوحت ما بين (0.26 -0.63) بحسب المعيار المعتمد في البحث الحالي ويشير ذلك إلى أن امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة للمعرفة التربويّة محقق بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بالمحور الأول فقد تحقق بدرجة مرتفعة، وبمتوسط قدره (2.37) وقد يعود ذلك إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعيّة لديهم خبرة سابقة بمعرفة المحتوى نظراً لقيامهم بتدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة ملتزمين بالمحتوى بالإضافة إلى اطلاعهم على الجديد في هذا المجال، ومحاولتهم تطوير معارفهم بشكل مستمر في سياق حياتهم اليومية، مما ساعد على تمكنهم من الإلمام بالمحتوى بشكل جيد، وأنّ المعلمين لديهم الخبرة الجيدة في تنظيم المحتوى والتخطيط الجيد له.

أما فيما يتعلق بالمحور الثاني فقد تحقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.11) وقد يعود ذلك أن معلمي الدراسات الاجتماعية على الرغم من قيامهم بتحضير الأهداف بشكل مسبق بدقة ووضوح، وقيامهم بتوضيح أهداف كل حصة درسيّة في بداية الحصة، إلا أن طول المنهاج وحاجته لوقت أطول من المخصص له، لا يسمح لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة من إثراء الحصة الدرسيّة باستراتيجيات التدريس الحديثة، أو قيامهم بتطبيق نظريات التعلم المختلفة مثل (النظريّة البنائيّة، الذكاءات المتعددة)، مما لا يمكّنهم من معرفة مدى فهم الطلاب للمادة العلميّة، وهذا يقلل بالتالي من قدرتهم على الكشف عن

المفاهيم الخاطئة لدى جميع الطلاب ، رغم محاولاتهم الدائمة للوصول إلى المستوى المطلوب، وهذا يتفق مع دراسة عمري(2017)

ودراسة صيام (2014) ودراسة العدوي (2008) التي أكدت أنّ المعلمين يمتلكون معرفة جيدة بالمحتوى ولكنها لم تكن غنية بما يجب، إذ ما زالت بعض الجوانب بحاجة للتطوير والاثراء ولاسيما فيما يتعلق بالمعرفة التربويّة، أما دراسة سعاد (211) فقد أكدت توفر المعرفة التربويّة لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة جداً.

2-11 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: وتنص على أنّه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعيّة على بنود الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

حيث تمّ حساب قيمة (F) بالاعتماد على تحليل وحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الأبعاد الفرعيّة لبنود الاستبانة ككل، حسب متغير سنوات الخدمة والتي تضمنت خمس مستويات (أقل من (5) سنوات، ومن (5-10) سنوات، ومن (10-15) سنة، ومن (15-20) سنة، ومن (20) سنة وما فوق.

الجدول (9) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	الفئة أقل من 5 سنوات		الفئة من 5-10سنوات		الفئة من 10-15 سنة		الفئة من 15-20سنة		الفئة 20سنة وما فوق	
العدد	43		44		25		23		14	
المجال	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
امتلاك المعلمين لمعرفة المحتوى	2.8	0.51	2.7	0.50	2.5	0.6	2.3	0.5	2.1	0.52
امتلاك المعلمين للمعرفة التربوية	2.4	0.49	2.6	0.43	1.9	0.5	1.2	0.49	2.5	0.61
الكلي	2.6	0.36	2.65	0.41	2.2	0.55	1.75	0.41	2.3	0.49

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ظاهريّة في متوسطات استجابات المعلمات على البطاقة ككل تبعاً لسنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابيّة تم استخدام تحليل التباين الأحادي

الجدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمات على الاستبانة

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة(F)	مستوى الدلالة
1	معرفة المحتوى	بين المجموعات	3.41	3	1.39	1.92	0.28
		داخل المجموعات	201.1	127	0.32		
		الكلي	204.6	131			
2	المعرفة التربوية	بين المجموعات	2.96	3	1.42	0.93	*0.001
		داخل المجموعات	202.1	127	0.36		
		الكلي	203.2	131			
	الكلي	بين المجموعات	4.81	4	1.34	2.12	0.64
		داخل المجموعات	203.4	127	0.39		
		الكلي	205.2	131			

يتضح من الجدولين (9+10) النتائج الآتية:

1- عدم وجود فروق ظاهريّة في متوسطات استجابات معلمي الدراسات الاجتماعيّة على الاستبانة تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

2- أما بالنسبة للأبعاد الفرعيّة للاستبانة، يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات معلمي الدراسات الاجتماعيّة نحو محور معرفة المحتوى، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات معلمي الدراسات الاجتماعيّة نحو محور المعرفة التربويّة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4- بما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات الفئات، فقد تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

الجدول (11) يبن نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لسنوات الخبرة

المتغير	فئات سنوات الخدمة	المتوسط	الفروق بين المتوسطين
ممارسة المعلمة لمهارات التمييز النطقي	أقل من 5 سنوات	2.4	-0.2
	من5-10سنوات	2.6	
	أقل من 5 سنوات	2.4	0.5
	من 10-15سنة	1.9	
	أقل من 5سنوات	2.4	1.2*
	15-20سنة	1.2	
	أقل من5سنوات	2.4	-0.1
	20سنة وما فوق	2.5	
	من 5-10سنوات	2.6	0.7
	10-15 سنة	1.9	
	من 5-10 سنوات	2.6	1.4*
	15 -20سنة	1.2	
	من5-10 سنوات	2.6	0.1
	20سنة وما فوق	2.5	
	من10-15 سنة	1.9	0.7
	15-20سنة	1.2	
	من 10-15 سنة	1.9	-0.6
	20سنة وما فوق	2.5	
	من15-20سنة	1.2	- 1.3
	20سنة وما فوق	2.5	

بحساب قيمة شيفيه تبين أنها تساوي (1.1) أي أن الفرق بين كل متوسطين يجب أن يساوي (1.1) أو أكبر حتى نقول : إنّ هذا الفرق ذو دلالة.

ويتضح من الجدول رقم (11) النتائج الآتية:

1- وجود فروق بين متوسطات درجات عينة البحث فئة (أقل من5-10) سنة وفئة (15-20) سنة لصالح الفئة أقل من 5 سنوات وبمتوسط مقداره (2.4) مقابل متوسط (1.2)

2- وجود فروق دالة إحصائياً بين فئة من 5 -10سنوات وفئة 15-20 سنة لصالح الفئة من 5-10سنوات وبمتوسط مقداره (2.6) مقابل متوسط (1.2) لفئة 15-20سنة ، وقد يعود ذلك إلى أنّ معلمي الدراسات الاجتماعيّة في بداية ممارستهم للعمل التربويّ يخضعون لدورات تدريبيّة حديثة ولبرامج وندوات حول المستجدات التربويّة وما يلزم لتطوير وإغناء البيئة المحيطة بالطلاب، والعمل على توظيف استراتيجيّات تتيح تدريب الطلاب على تحقيق الأهداف التعليميّة لديهم، ولذلك توجّه إدارة المدرسة على توفير ما يلزم لتعلّم الطلاب بالجهد الأقل والوقت الأوفر، وعلى الرغم من اختلاف معلمي الدراسات الاجتماعيّة في درجة الاستفادة من تلك الدورات التدريبيّة، لكن يمكن القول: إن المعلمين الذين يولون اهتماماً بتلك الدورات يسعون جاهدين لتوفير ما يلزم لتعليم الطلاب ولاسيما الذين يقبلون على العمل التعليمي برغبة ونشاط وهذا ما يفسر وجود فروق لصالح الفئة أقل من (5) سنوات، وهذا ما يتفق مع دراسة العيشي (2021) التي أكدت أنّ واقع امتلاك معلمات العلوم لمعرفة المحتوى يختلف باختلاف عامل الخبرة لصالح ذوي الخبرة من 5 الى 10 سنوات

ما يخالف دراسة السعدي (2014) ودراسة حباس (2009) التي أكدت عدم وجود فروق تعود إلى سنوات الخبرة، وهذا يخالف دراسة شطناوي (2007) التي أكدت وجود فروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر لدى أفراد عينة الدراسة.

<u>11-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية</u>: وتنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية على الاستبانة تعزى لمتغير النوع (نكور، إناث)، تم اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05.

إذ تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلمين على الأبعاد الفرعيّة وللاستبانة ككل، حسب متغير النوع.

الجدول (12) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير النوع

م	المؤهل العلمي	ذكور80		إناث70		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المجال	م	ع	م	ع		
1	معرفة المحتوى	2.7	0.53	1.8	0.51	1.65	0.01
2	المعرفة التربوية	2.5	0.51	2.2	0.54	2.68	0.04
	الكلي	2.9	0.52	2.1	0.40	0.95	0.07

يتبين من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعيّة على الاستبانة ككل، وعلى الأبعاد الفرعيّة للاستبانة، تعزى إلى متغير النوع، وذلك لصالح المعلمين الذكور بمتوسط قدره (2.9) مقارنة مع المعلمات وبمتوسط قدره (2.1)، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى

أن المعلمين الذكور يتمكنون من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأشكال مختلفة عديدة وخاصة مع وجود المعرفة والمهارات من أجل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، فاستخدامهم لتكنولوجيّا التعليم يرتبط ارتباطا إيجابياً بمعرفتهم ومواقفهم في مجال تكنولوجيّا المعلومات والاتصالات، وهم مستعدون لدمج تكنولوجيّا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلّم مقارنة مع الاناث.

وهذا ما يتفق مع دراسة (Jang & chang, 2016) التي أكدت تفوق الذكور على الإناث في معرفتهم بطبيعة المحتوى العلمي.

وهذا يخالف دراسة الشمري (2020) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع، وكذلك شقور والسعدي (2015).

12- مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1. توجيه معلمي الدراسات الاجتماعيّة إلى ضرورة تطوير معارفهم العلميّة في ضوء نموذج تِباك لما يعود عليهم بالفائدة المهنيّة والمعرفيّة.
2. إعداد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة بهدف الاطلاع على أحدث التقنيات التعليميّة المتعلقة بنموذج تِباك، بالإضافة إلى تزويدهم باستراتيجيّات تدريس حديثة تنمي لديهم الكفايات التعليميّة وفق نموذج تِباك.

3. تطوير المناهج المقدمة للمعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، وتضمينها المعارف والخبرات العلميّة المتعلقة بنموذج تِباك لإتاحة الفرصة لهم للاستفادة منه وتطبيقها خلال ممارستهم العمل التعليمي.

المراجع العربية:

-أبو رية، حنان حمدي أحمد وعبد العزيز، دعاء عبد الرحمن. (2018). واقع معتقدات الكفاءة الذاتية نحو التكامل بين المحتوى التربوي والتكنولوجي TPACKلدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، جامعة طنطا، المجلد29، العدد116، ص84-136.

-الأغا، إحسان والأستاذ، محمد. (2007). **مقدمة في تصميم البحث التربوي**. الجامعة الإسلامية: مكتبة الطالب.

-حباس، محمود (2009). معرفة معلمي العلوم بكيفية تعليم موضوع الكثافة للصف السابع وعلاقتها بتحصيل الطلبة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بيرزيت، فلسطين.

-حسانين، بدرية محمد .(2020) .تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي . **المجلة التربوية** جامعة سوهاج، العدد (70)، ص 1-59.

-حسن، حنان عبد السلام عمر .(2018) تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تِباك (TPACK) في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.253 - 221

-سعاد، عباسي. (2011). مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة محمد خيضر، الجزائر. ص 420-406

-السعدي، رنا. (2014). درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية في توظيف التعلم الالكتروني في العملية التعليمية وفق إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا. رسالة ماجستير (غير منشورة)
جامعة النجاح الوطنية، فلسطين: نابلس.

-شطناوي، محمود. (2007). مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية للمحتوى عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد، رسالة دكتوراه (غير منشورة) الجامعة الأردنية، الأردن: عمان.

- الشمري، هزاع. (2020). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفايات منحى تيباك من وجهة نظرهم، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 36، العدد 3، ص 231-264.

- عبد العظيم مبروك، أحلام. (2021). تقويم كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج تِباك والاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لمعلمات الاقتصاد المنزلي، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، المجلد السابع العدد33 ، ص 159-233.

- العدوي، سهير. (2008). معرفة معلمي الرياضيات كيفية تعليم وحدة الجبر للصف الثامن الأساسي وفق نموذج تيباك، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.

- العمري، خيرية علي صالح. (2019). تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي TPACK لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض (تصور مقترح) ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ص103-118

-العيشي، جميلة. (2021). درجة امتلاك معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للمعرفة التقنية التربوية وفق نموذج تيباك من وجهة نظرهن بمحافظة الطائف، **المجلة العربية للنشر العلمي**، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية، ص 226-256.

References in Arabic:

-Abo Raya,Hanan Hmde Ahmad and Abd Al azez,doaa Abd Alrahman.(2018).The Reality of self-efficacy Beliefs towards integration between educational and technological content/TPACK/Among science student teachers at the faculty of education ,Tanta University.

-Habas, Mahmoud (2009). Science teachers' knowledge of how to teach density for seventh grade and its relationship to student achievement, risalat majistir (ghayr manshuratin), kuliyat altarbiati, jamieat birzit, filastin

- Hassanein, Badria Mohamed. (2020). Developing a science teacher preparation program in the digital age, almajalat altarbawiat jamieat suhaj, aleadad (70), s 1-59.

- Hassan, Hanan Abdel Salam Omar. (2018) The effect of a training program based on the TPACK model on developing the teaching performance of social studies teachers in the basic education stage, majalat aljameiat altarbawiat lildirasat alaijtimaeiati221 - 253.

-Souad, Abbasi. (2011). The level of pedagogical knowledge of mathematics teachers in secondary education,amieat muhamad khaydar, aljazayar. s 406-420,
-Shatnawi, Mahmoud. (2007). The level of mathematical and pedagogical knowledge of content for teachers of the first three grades in Irbid Governorate, risalat dukturah (ghayr manshura) aljamieat al'urduniyat, al'urdunn: eamaan
-Adawy, Suhair. (2008). Mathematics teachers' knowledge of how to teach the unit of algebra for the eighth grade, risalat majistir (ghayar manshuratin), jamieat birzit, filastin.
-Aishi, beautiful. (2021). The degree to which middle school science teachers possess educational technical knowledge according to the TEPAC model from their point of view in Taif Governorate, almajalat alearabiat lilnashr aleilmii, jamieat jidat, almamlakat -alearabiat alsaeudiat, s 226-256.
- Abd Alazem mbruk , ahlam (2021). Evaluating the competencies of professional qualifications in the light of the TIPAK model and the trend towards the requirements of the professional learning community for home economics teachers, majalat albuhuth fi altarbiat waltaelim , almujalad alsaabie aleadad 33 , s 159-233

المراجع الأجنبية:

- Abbit, J.T.(2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. J. Digit. Learn. Teach., 27, 134–143.
-Başaran , Bülent.(2020). Investigating science and mathematics teacher candidate's perceptions of TPACK-21 based on 21st century skills,
Elementary Education Online, Dicle University 19 (4): pp. 2212-2226
-Kurt, M., Mishra, P. kcaoglu, M., & Rosenberg, J. M. (2013), The technological
pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators
Commonwealth Educational Media Center for Asia, Retrieved August 22.2019,

-Koehler, M, J&Mishra, p. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? Contemporary issues in Technology and Teacher Education.
-Hunter, Jane. (2015) Technology Integration and High Possibility classroom building from TPACK, Routledge, New York & London.
-Jang, S&Chang, Y. (2016). Exploring the Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) of Taiwanese University Physics Instructors Australasian, Journal of Educational,32(1),107-122.
- Hofer, M. & Grandgenett, N. (2012). TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teachers in a Secondary M.A.Ed. Program. Journal of Research on Technology in Education, 45(1), 83-106.