مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 26

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

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

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

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

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات السلوك القيادي	فريال الدريبي د. وليد حماده	52-11
فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية بحمص	محمود كوسا د. فوزية السعيد	74- 53
درجةُ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثَّانويّةِ لمهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ	علاء شلهوب أ. د. محمد خير الفوّال	100-75
اثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس في مادة اللغة الانكليزية	فاتن قاسم د. يوسف خضور د. أريج شعبان	122-101

درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات السلوك القيادي – دراسة ميدانية في روضات مدينة حمص –

طالبة الماجستير: فريال الدريبي كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: وليد حماده

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة امتلاك أطفال الروضة (5–6) لبعض مهارات السلوك القيادي, ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة بمهارات السلوك القيادي, ثم قامت بإعداد بطاقة ملاحظة تضمنت أربع مهارات رئيسة من مهارات السلوك القيادي يتفرع عنها (46) بند, وبعد التأكد من صدقها وثباتها, تم تطبيقها على (60) طفل وطفلة من أطفال الرياض (5–6) سنوات في مدينة حمص , وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– إن درجة امتلاك أطفال الروضة (5–6) سنوات لمهارات السلوك القيادي كانت ضعيفة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة امتلاك أطفال الروضة (5–6) سنوات لمهارات السلوك القيادي تبعا لمتغير الجنس.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات منها : زيادة اهتمام مناهج رياض الأطفال بمهارات السلوك القيادي, وزيادة الأنشطة الصفية واللاصفية التي من شأنها تنمية مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال وفق ميولهم واهتماماتهم, وإجراء دورات تدريبية لمربيات رياض الأطفال على كيفية تنمية مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال

الكلمات المفتاحية : أطفال الروضة – مهارات السلوك القيادي.

The Degree of Possession of Kindergarten Child of Leadership Behavior Skills

Abstract

The present study aimed to identifying the degree of possession of kindergarten child of leadership behavior skills. the researcher used a list of leadership behavior skills, and then the researcher prepared a check list of leadership behavior skills includes (4) basic skills fork to (46) indicators. the researcher has applied check list of leadership behavior skills for (60) kindergarten child level (5-6) years in Homs city.

The study showed the following results:

- The degree of possession of kindergarten child (5-6) years of leadership behavior skills was low.
-There weren't significant differences between averages of children responses on check list of leadership behavior skills according to gender variable.
-The research concluded with a number of recommendations, including :

Increasing the interest of the curricula of the kindergarten in leadership behavior skills, increasing classroom and non-classroom activities that would develop leadership behavior skills for children according to their preferences and interest, conducting training programmers for kindergarten teacher on how to developing the leadership behavior skills for children

Key words: kindergarten child - leadership behavior skills.

المقدمة:

تحظى مرحلة الطفولة باهتمام بالغ منذ عقود مضت، فالطفل هو مستقبل الأمة ومصدر قوتها الحقيقية، لذا نجد الاهتمام الموجود داخل الاتفاقيات والمؤتمرات والندوات بالطفل بلغ مداه، حيث تتضافر الجهود لتقديم أفضل حياة للطفل الصغير.

وتعد مرحلة الرياض من المراحل الأساسية في حياة الطفل، حيث يكتسب من خلالها العديد من الخبرات وتساعده على النمو الذاتي، هذا إلى جانب أنها تهيئ له الفرص للمشاركة الاجتماعية والتي تسهم في تنشئته ليكون عضواً فاعلاً.

كما يواجه طفل القرن الحادي والعشرين جملة من التحديات والمواقف على كافة الأصعدة، منها مواقف تعليمية واجتماعية ونفسية وذهنية تتطلب منه أن يسلك سلوكاً يتميز بالقيادة للآخرين تارة، وبالاستقلالية تارة ، وبالجرأة وتحمل المسئولية واتخاذ القرار تارة أخرى، لذا فإنه يجب على خبراء التربية والتعليم من الاهتمام بوضع المناهج المحفزة لتنمية بعض المهارات الذاتية لدى الطفل والتي تؤهله إلى مواجهة كافة المواقف التي يتعرض لها أثناء طفولته.

وهذا يستلزم أن تعمل الروضة على تنمية قدرة الطفل ومهاراته على القيادة الذاتية والاجتماعية، ليتسنى للطفل مواجهة هذه المواقف بحكمة وذكاء، بل ولتكون له رصيداً من النجاح والخبرات الأساسية في توجيه أهدافه في الحاضر والمستقبل، وتؤهل أطفالنا رجال المستقبل لمواجهة التحديات المتواصلة في المجالات المختلفة بما يعود بالنفع على مرحلة الطفولة باعتبارها مرحلة الأساس التي يبنى عليها ما يلي من مراحل وبصلاحها وجودتها يصلح ما يليها.

ومن الأدوار الرائدة والمأمولة في مرحلة الطفولة دورها في تنشئة الطفل القائد، المتحمل المسؤولية والمبادر والمكتشف والطامح لغد أفضل، فالروضة بأنشطتها المختلفة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه يجب أن تعمل دائماً على خلق الطفل القيادي، الطفل المتحمل لمسؤولية نفسه ومسؤولية الآخرين في بعض الأحيان، كذلك خلق طفل قيادي لديه قدرة مرنة على قيادة الآخرين التي قد تتعدل حسب متطلبات المواقف المختلفة فتتعدل خصائص الطفل إما ليصبح طفل قائد أو يصبح طفل تابع (زينب علي ، 2014).

فكل مرحلة من مراحل حياة الشخص من الطفولة إلى مرحلة البلوغ، تخلق نقطة تحول مستمرة في تنمية المهارات القيادية، وذلك عندما يكون سلوك القيادة في الشخص ملموسة عند الآخرين، حتى لو كان هذا الشخص متساو مع الآخرين، وهنا تظهر القيادة الناشئة، والتي يمكن تطويرها عن طريق الاتصال بالآخرين، والتعامل معهم والاحتكاك بهم، فبذلك ندعم هذا السلوك ونطوره في الاتجاه الصحيح وليس في الاتجاه السلبي (السيطرة بديل القيادة) (طارق السويدان فيصل عمر، 2004).

إن مهمة التربوي هو اعداد جيل يستطيع تحمل المسؤولية ليتولى مستقبلاً قيادة مجتمعه و,كما أن هناك إبداع فني أو اكاديمي أو علمي هناك الابداع القيادي والذي يظهر على بعض الناشئة منذ الصغر من خلال سمات سلوكية فردية يمكن ملاحظتها وتحديدها بسهولة ودقة.

إن فهم ذلك التفرد يستطيع أن يصنع اختلافات في نشاط وفاعلية مجتمعنا مستقبلاً , فعندما نرعى تلك المواهب ونعزز ذلك التميز القيادي لديهم فإننا بذلك ننمي المهارات القيادية لديهم ونساعدهم في توجيهها التوجيه الصحيح, وعندما يشعر الطفل أن لديه دور في مجتمعه فإن ذلك ينمي لديه الشعور بالمسؤولية , وإذا اعطي الفرصة للتعرف على قدراته ومواهبه فإن هذا سيساعده على التخطيط لمستقبله فيما يعود على مجتمعه بالفائدة.

إن مهمة التربوي ليس فقط تدريس الأطفال القراءة والكتابة والعلوم المعرفية وانما الدور يتعدى ذلك بكثير هو اعداد جيل المستقبل والمحافظة على أهم ثروة للبلاد وهي الثروة البشرية, وعليه في نفس الوقت مهما اختلفت الثقافات فإن المجتمعات بحاجة الى قادة لكل المهن , وكما تحتاج تلك المهن للمبدعين والاذكياء منهم كذلك المجتمعات بحاجة الى القادة المبدعين الماهرين القادرين على اتخاذ القرارات المناسبة والتي تسهم في تطوير جميع مرافق المجتمع وتخدم تلك المجتمعات.

إن دور المجتمع (الأهل والتعليم والقطاعات المختلفة الخاصة في المجتمع) حاسم في تطوير المهارات والاتجاه نحو مجال السلوك القيادي, وبالرغم من أن التعليم بدأ يهتم بالأطفال ويسعى لتطوير قدراتهم واكسابهم الادوات والمهارات التي تساعدهم على الابداع والتميز في المجالات المختلفة الإ أن مجال القيادة يجب أن يأخذ مساحة هامة في برامج التعليم ما قبل المدرسة التي أصبح في ظل المنافسة التجارية يأخذ مفهوم مدرسة متجاهلاً

خصائص المرحلة العمرية, خصوصاً أن المنهاج المدرسي يفتقر الى تلك المهارات ولا يسعى المجتمع المدرسي الى تطويرها.

مشكلة البحث:

أحست الباحثة بالمشكلة من خلال :

– زياراتها المتكررة إلى رياض الأطفال في مدينة حمص, حيث لاحظت وجود ضعف في مهارات السلوك القيادي لدى الكثير من الأطفال .

–الاطلاع على أدبيات بعض المتخصصين في مجال السلوك القيادي وخاصة التي تهتم بتنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة وهي:

(Bohlin,2003),(Fukada,Fukada&Hicks,1997)

,(سماح زهران ,2006),(طارق عبد الرؤوف ,إيهاب عيسى , 2013), (سوزان الخليل ,2014) , (خلود الحميدي ,2016) .

– الاطلاع على الدراسات و البحوث السابقة العربية و الأجنبية التي اهتمت بتنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة كدراسة (2012,lambert) , (سمر عودة ,1995) , (تحية عبد العال ,2005) ,(هناء سالم ,2005) ,(غيداء الجبالي ,2011) , (Hess,2010) ودراسة (Hess,2010),و دراسة سيرتو(Certo,2011)، والتي أكدت على أهمية وضرورة تنمية مهارات السلوك القيادي في المراحل الأولى من العمر وفعالية تلك البرامج في تنمية تلك المهارات.

كذلك فقد أكدت بعض المؤتمرات على أهمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ومنها المؤتمر العلمي الرابع لطلاب جامعة حضرموت المنعقد بتاريخ 2019/3/3 تحت شعار (طلاب الجامعة في خدمة التنمية) وذلك بمشاركة 33 بحثا علميا ضمن فعاليات أسبوع الطالب الجامعي الثامن حيث أكد المؤتمر على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة بالمكلا.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين:

– ما مهارات السلوك القيادي اللازم توفرها لدى أطفال الروضة؟.

– ما درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات السلوك القيادي في مدينة حمص؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- تعرف مهارات السلوك القيادي الواجب توافرها لدى اطفال الروضة .

2- تعرف درجة توافر هذه المهارات لدى اطفال الروضة.

أهمية البحث:

- قد تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام التربويين إلى أهمية تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة.

- قد تفيد هذه الدراسة في توجيه مربيات رياض الأطفال إلى ضرورة الاهتمام برصد مهارات السلوك القيادي لددى الأطفال , وذلك من أجل تخطيط و تنفيذ و تقويم أنشطة تعمل على تنمية هذه المهارات في حال تدنيها لدى الأطفال .

فرضية البحث:

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الاطفال على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي تبعا لمتغير الجنس.

حدود البحث:

الحدود المكانية:

مدينة حمص.

الحدود الزمانية:

- تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام 2021-2022 في رياض الأطفال في مدينة حمص .

الحدود الموضوعية:

- اقتصرت الدراسة على رصد بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة وتشمل هذه المهارات : مهارة التواصل , مهارة العمل الجماعي , مهارة إدارة الوقت , مهارة حل المشكلات و اتخاذ القرار .

مصطلحات البحث:

السلوك القيادي:

يعرفه Berko (2007) بأنه: "السلوك الذي يسلكه الفرد للتأثير على آراء وأفعال الآخرين".

كما عرفه رجب عبد الحميد (2007) بأنه "هو السلوك الذي يوجه نحو مجموعة من الأشخاص، وذلك للقيام بعمل مشترك في تناسق وانسجام وبشكل جماعي بغرض تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف المحددة".

وتعرفه ريهام سرور (2013) بأنه "تلك الأفعال التي يمارسها القائد من خلال التأثير في نشاطات الجماعة عن طريق المناقشة والإقناع لتحقيق أهداف محددة".

ويعرف أيضاً بأنه : قدرة صغار القادة على ادارة غيرهم من الاطفال والتأثير فيهم وتحمل مسؤليتهم والتواصل بفعالية معهم وضبط انفعالاتهم والرغبة في مساعدتهم والمبادرة والحزم والثقة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم والعمل على ادارة الازمات وحل المشكلات التي تنشأ بينهم والقدرة على بناء وقيادة الفريق (عبد العال,244,2005).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه عملية تفاعل بين القائد ومجموعة من الأشخاص يعتمد فيها القائد على مجموعة من المهارات الشخصية التي تمكنه من التأثير على هؤلاء الأشخاص لتنفيذ مهام معينة تهدف إلى تحقيق الأهداف المطلوبة المشتركة.

مهارات السلوك القيادي:

يعرفها (دباش,2013:7) بأنها قدرة القائد على إحداث المواءمة بين الفريق والبيئة الخارجية والداخلية المحيطة بهذا الفريق بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف الفريق.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطفل على التواصل بشكل جيد مع الآخرين والقدرة على العمل الجماعي وإدارة الوقت والتأثير على فريق العمل الذي يقوده من أجل حل المشكلات التي يواجهها والعمل على إتخاذ القرار المناسب وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي التي تم تناولها في هذه الدراسة.

رياض الأطفال:

هي مؤسسة للأطفال في عمر (3–6) سنوات يتلقى فيها الأطفال العديد من الأنشطة مثل النشاط الموسيقي , النشاط الفني , القصص , اللعب , إلى جانب أنشطة الرحلات , فضلا عن إثراء الحصيلة اللغوية , وإكسابهم مبادئ الحساب و العلوم في صورة تتناسب مع هذه المرحلة العمرية (Unger,1996,17).

الإطار النظري:

1- السلوك القيادي:

يعرف سيد الطواب السلوك القيادي:بأنه مجموعة من الأعمال والأفعال المترابطة وظيفيا بغية الوصول إلى إنجاز هدف محدد أو المحافظة على استمرار الجماعة وتقويتها(سيد محمود الطواب,1994:157).

وترى الباحثة أن السلوك القيادي لدى طفل الروضة هو:أعمال وممارسات يقوم بها الطفل القائد لتحقيق أهداف جماعة من الأقران وحثهم نحو تحقيق هذه الأهداف مما يتطلب امتلاكه لبعض المهارات مثل مهارة التواصل ومهارة ادارة الوقت ومهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القراروامهارة العمل الجماعي.

2- خصائص السلوك القيادي لدى أطفال الروضة:

تحددها هرلوك(2006) فيما يلي:Hurlock,E

– سمات الطفل: يتسم القادة في سنوات ما قبل المدرسة بأنهم أكبر حجما وعمرا وأكثر ذكاء عن أقرانهم وبسبب هذا التفوق سواء في العمر والذكاء فإن قادة مرحلة ما قبل المدرسة يكون لديهم العديد من الاقتراحات من أجل اللعب ومن ثم يميل الأطفال إلى إتباعهم.

–السيطرة: أثناء السنوات الثلاث الأولى عندما يجتمع الأطفال مع بعضهم البعض فالأطفال الذين يتسمون بالسيطرة (يأخذون)ويسيطرون على الألعاب التي تروق لهم أو أنهم يقومون بفعل أي شيء بقوتهم من أجل الحصول على الدمية من الطفل الآخر.

ويميل القادة الصغار إلى أن يكونوا رؤساء مستبدين فهم يتوقعون من الآخرين أن يتبعوهم وينفذوا رغباتهم وعندما يتمرد الأعضاء فإنهم يصابون بالغضب.وفي هذه الحالة سوف يجدون أنفسهم قد تم استبدالهم بآخرين لقيادة المجموعة.

–العدل والمسؤولية: تعد من السمات الهامة لشخصية القائد في هذه المرحلة العمرية.
–الثقة بالنفس: ينمو لدى الأطفال الذين يتولون الأدوار القيادية الإحساس بالثقة بالنفس.
– الجنس: جنس الطفل عامل هام في تحديد العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. فالفتيات يتولين دور القيادة على الفتيان والفتيات أيضا. وقد أثبتت دراسة بوهلين.Bohlin(2002) أن الفتيات يستخدمن مهارات القيادة الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.
– الحالة الاجتماعية والمظهر الجسدي: ليست من العوامل التي لها الدور الهام كما سيكون لها فيما بعد أو في المراحل المتأخرة من العمر كمرحلة المراهقة (Hurlock,E,2006,273).

وتوصلت دراسة صن Sun,s**(2004)**إلى أنه : يوجد محوران يصفان سمات هؤلاء القادة الصغار: الشخصيات الديناميكية والشخصيات ذات الكاريزما, والشعور بالملكية والمستوى المرتفع من الوعي في حجرة الدراسة.

3– تنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة:

تشير هرلوك.Hurlock,E**(2006)** إلى أن هناك عاملين يلعبان الدور الهام في تنمية القيادة بين الأطفال : العامل الأول هو تأثير الخبرات المبكرة , والعامل الثاني هو طريقة التدريب المستخدمة داخل المنزل, فالتدريب الذي يتلقاه الأطفال أثناء السنوات الأولى يحدد بشكل كبير القائد والتابع (Hurlock,E,2006:276).

وأثبتت الدراسات أن هناك مجموعة من العوامل تزيد من القدرات القيادية لدى الطفل , فكلما ركز عليها من قبل المهتمين زادت الفرصة لصنع القائد ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

1– مرحلة الطفولة المبكرة:

يعتقد أغلب المفكرين أن القدرات القيادية والاستعداد القيادي تكتسب في السنوات السبع الأولى وبقدر الخبرات الكافية في الطفولة المبكرة بقدر الاكتساب من المهارات القيادية. فكلما كانت الخبرات متنوعة وثرية كلما استفاد منها الطفل (طارق السويدان,2004:224).كما توصلت دراسة هنسل.Hensel,N (1991)إلى أن مهارات السلوك القيادي يمكن تعلمها واكتسابها في السنوات الست الأولى ومن الأهمية بمكان أن تكون معلمة الروضة على وعي بأهمية وكيفية تنمية السلوك القيادي لأطفال الروضة.

2- جماعة الأقران:

هناك تطور ملحوظ في مرحلة الطفولة المبكرة حيث تبدأ عملية تكوين الجماعات التي ينتظم فيها الطفل كعضو من أعضائها والتي تمتد من السنة الثانية إلى السنة السادسة ويشعر الطفل في مستهل هذه المرحلة في السنة الثانية بالضيق عندما تصبح علاقاته الاجتماعية قاصرة على الكبار فقط, ويزداد اهتمامه بالأطفال الآخرين وميله إلى صحبتهم, ويلي هذا الطور من أطوار التفاعل الاجتماعي طو الألعاب المتناظرة, وتتطور المشاركة الاجتماعية فيصبح الطفل عضوا في الجماعة التي ينتمي لها ويقوم بدوره الذي قد يختلف إلى حد ما عن أدوار رفاقه, وبذلك يبدأ طور الفريق وخاصة في السنة الرابعة من حياة الطفل ويستمر هذا الطور إلى أن يمهد إلى جماعة العصبة التي تمتد من السادسة إلى الثانية عشرة(Bukatko,D,2008:357).

فتدريب الأطفال على العمل الجماعي يكسبهم القدرة على الاتصال الجيد بالآخرين والتخطيط من أجل تحقيق الهدف من العمل وحل المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرارات المناسبة التي تساعدهم على انجاز المهمة.

وتوصلت دراسة صن.Sun,S(2004) إلى أن القيادة يمكن النظر إليها باعتبارها ناتجة عن تكوين العلاقات أكثر من كونها فردية. فمن الواضح أن القادة الصغار يبذلون طاقتهم الاجتماعية لاكتساب علاقات مع الأقران والمعلمين وفي نفس الوقت يضمون أو يستبعدون أقرانا أو معلمين بعينهم أثناء التفاعل.

ويشير كرتيس.Curtis,A(1998) إلى أن جماعة الأقران هي التي تتيح للأطفال الفرص من أجل تنشئة ونمو مهاراتهم الاجتماعية, حيث يستطيع الطفل تعلم التعاون الجماعي مع الآخرين من أقرانه وتقديم بعض التنازلات وكذلك تقدير وتأكيد أنفسهم وتقدير ديناميكيات التفاعل الاجتماعي. وتعتمد العلاقة بين الطفل وأقرانه على الاحترام المتبادل فكل منهما يفهم الآخر في حين أن الكبار في بعض الأحيان لا يستطيعون فهم ذلك(Curtis,A,1998:42).

ويذكر بيركو.Berco,R& et al(2007) أن المجموعة هي عبارة عن تجمع من الأفراد, ويلعب هؤلاء الأفراد الذين تتألف منهم الجماعة أدوارا وهي:

أ- القيادة. ب- القائد. ج- المشاركون.

أ- القيادة:

تشير إلى هؤلاء الأفراد الذين ينجزون الأهداف المرجوة والمحددة.

ب- الطفل القائد:

ترى سميرة أبو زيد وسحر توفيق (2007) أن الأطفال يختلفون فيما بينهم وهذا يتوقف على شخصياتهم وأيضا على خبراتهم وخلفياتهم الاجتماعية فبعضهم (القائد، والمحبوب، والخجول،....) فالطفل القائد يظهر أثناء المناقشة فيعطي أفكارا جديدة واقتراحات وينفذ ما تريده المعلمة . وعلى المعلمة أن تراعي مثل هذه الشخصيات (سميرة أبو زيد وسحر توفيق،2007 :48).

وفي الطفولة يمكن تصنيف القادة تقريبا إلى نوعين : القائد المتسلط الذي لا يستطيع القيادة إلا بالقوة ومثل هذا القائد المتسلط قد يكسب احترام الجميع من أعضاء الجماعة ولكنه نادرا ما ينال حبهم وعطفهم.

والنوع الثاني: القائد الديمقراطي وهو الشخص الذي يبدي اهتماما بمشاعر الأفراد داخل الجماعة ،كما أنه يقود الجماعة عن طريق طرح الاقتراحات بدلا من إعطاء الأوامر وبذلك يحظى بكل حب واحترام من أعضاء المجموعة (Hurlock,E,2006:275).

تشير دراسة لي،ريشياLee.Y&Recchia.S (2008) إلى تنوع أساليب القيادة التي يستخدمها الأطفال فيميل بعض الأطفال القادة إلى استخدام اللعب القاسي ،والبعض الآخر يميل إلى المزاح والنكت والتواصل الجيد اللفظي وغير اللفظي في التأثير على الأطفال.

ويرغب العديد من الأطفال في أن يصبحوا قادة ويشير بيركو(2007)Berco.r إلى أسباب ذلك وهي:

- **المكانة:** حيث نجد أن معظم الأطفال يستمتعون بمكانة القائد لذلك فهم عادة يسعون إليها.

– **المعلومات:** فاطلاع القائد على العديد من المعلومات يتماشى مع رغبة الأطفال في المعرفة وحب الاستطلاع.

– **المكافآت:** حصول القائد على مكافآت مادية ومعنوية في صورة جوائز وكلمات شكر وتقدير وثناء يرغب الأطفال في الحصول على منصب القائد.

ج– المشاركون:

هم أعضاء الجماعة الذين يتفاعلون من خلال تقييم المعلومات، تقديم اقتراحات، الموافقة أو عدم الموافقة على أفكار الآخرين لإنجاز أعمال الجماعة، وتصبح الجماعة أقوى عندما يكون أعضاؤها على وعي بأدوارهم في الجماعة (Berco.R:281,2007).

وكما يوجد العديد من أنواع القادة يوجد العديد من أنواع الأتباع:

فهناك أفراد يساهمون بالقليل ولا يؤثرون في الجماعة وتنقصهم العديد من المهارات ،وأفراد بناءة في المجموعة ،وأفراد هدامة في المجموعة.

وترى هارلوك(2006)Hurlock.E أن القليل من الأطفال يستطيعون تحقيق القيادة داخل المجموعة، فأغلب الأطفال يكونون أتباعا وكلما كان الأطفال قادرين على إشباع حاجات واحتياجات الجماعة كلما قبلوا كقادة لهذه الجماعة. وبمجرد عدم استطاعتهم القيام بذلك الأمر فسوف يجبرون على التخلي عن منصب القائد وأن يصبحوا أتباعا (Hurlock.E,2006:272).

بينما يرى يحيى أبو حرب (2008) أن كل طفل له دوره بين الأطفال فهو يؤثر ويتأثر بهم(يحيى أبو حرب، 2008:276).

كذلك فإن الطفل المؤهل اجتماعيا والذي يشعر بقدرته على السيطرة في الموقف يكون لديه الرضا بأخذ أدوار القيادة أو التبعية، في حين أن الأطفال الذين ليس لديهم القدرة على صنع أو قبول قرارات يصدرها الآخرون يميلون إلى اللجوء للسلوك العدواني وذلك بغية التأثير في الأطفال الآخرين(Curtis.A,1998:45).

وتوصلت دراسة بوهلين (2002)Bohlin.L إلى أن الأطفال الأصغر سنا يستخدمون مهارات القيادة الاجتماعية أثناء اللعب للسيطرة سواء باستخدام اللفظ أو الجسد وأن الأطفال الأكبر سنا يظهرون العدوان اللفظي و الجسدي ،والبنات يستخدمن استراتيجيات القيادة الاجتماعية في تفاعلهن مع زملائهن.

4- العلاقة بين القائد والأتباع في جماعة الأطفال:

يشير سميث(1997)Smith.R إلى أنه لا يوجد قادة بدون أتباع ولا يوجد أتباع بدون قادة إلا أن أغلب أدبيات القيادة ركزت على القادة وأغفلت الأتباع، في حين أن التنمية المعاصرة للقيادة تتطلب تنمية التبعية أيضا(Smith.R,1997:2).

ويوضح صالح أبو جادو (1998) أن الأتباع يمثلون ركنا هاما في المواقف القيادية، وكلما زاد التوافق والانسجام بين أعضاء أي جماعة(قائد وأتباع) زادت فرصة نجاح العملية القيادية(صالح أبو جادو،1998:168).

وإذا كان القائد هو نجم الجماعة وأهم عضو فيها وهو الشخص المركزي في الجماعة ،فإن هذا لا يعني أن باقي الأعضاء (الأتباع) ليس لهم أهمية في التفاعل الاجتماعي. فالقائد يؤثر على أتباعه ويتأثر بهم، ويؤدي ذلك بالتالي إلى تعديل في سلوك الطرفين وتصرفاتهم(حامد زهران،2003:309).

فهل تختلف سمات القادة عن سمات التابعين؟

تشيرهارلوك(2006)Hurlock.E وحامد زهران(2003) إلى أن الاختلاف في السمات والخصائص بين القادة والأتباع في الدرجة وليس في النوع، وذلك يفسر أن بعض الأطفال الذين يتم اختيارهم كقادة في بعض المجموعات قد لا يصلحون أن يكونوا قادة في المجموعات الأخرى مثل الأطفال الذين لديهم مهارات "رياضية، أو موسيقية، أو غيرها...." أعلى من أعضاء المجموعة فسوف تكون لديهم الفرصة الجيدة في أن يصبحوا قادة المجموعة(حامد زهران ،2003:309).

وتوضح هرلوك(2006)Hurlock.E إلى أنه سواء لعب الأطفال دور القادة أو الأتباع فإن ذلك لا يعتمد بشكل كبير على السمات والخصائص التي يمتلكونها بقدر ما يعتمد على على علاقاتهم مع أفراد الجماعة (Hurlock.E,2006:273).

وترى الباحثة أن علاقات الطفل مع زملائه تعتمد أيضا على السمات والخصائص التي يمتلكها وقدرته على التعامل والتفاعل بمرونة مع أطفال المجموعة.

ولذلك فإن برامج التدريب التي أعدت لذلك الغرض تتيح الفرص للأطفال لممارسة القيادة وتنمية مهاراتهم وتبادل أدوار القيادة والتبعية.

5 – الروضة وتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة:

يعد دور الروضة أساسيا في تنمية السلوك القيادي حيث أن الروضة مؤسسة من مؤسسات التعليم في الدولة يمكن عن طريقها أن يستكمل الطفل ما بدأته الأسرة من تربية وتعليم ،وتهتم الروضة بإمداد الأطفال بالاتجاهات والقيم السائدة في مجتمعهم والنابعة من ثقافتهم وبيئتهم، وتعمل الروضة على تنشئة الأطفال تنشئة متكاملة ،فمن خلالها يكتسب الأطفال المبادرة والقيادة والاستقلالية والانتماء والمشاركة مع الجماعة والعمل في إطارها (أمل الخلف،2006:70).

ويشير برس (Bruce,T,2006) إلى أن المتتبع لنظام الإدارة والقيادة في الروضات ومن خلال ملاحظة الأطفال في أوقات مختلفة من اليوم ،يجد أن الأطفال بعيدون عن التأثير أو التحكم فيما يخصهم من قرارات(Bruce.T,2006:85).

وعلى إدارة الروضة أن تعد خطة حيث تتضمن آراء ومقترحات الأطفال ليشملهم نظام الإدارة والقيادة.

ويؤكد جابر عبد الحميد(2009) أنه ينبغي أن تصمم مجتمعات التعلم ليستثير القيادة عند جميع الأطفال فلهم الحق في أن يكونوا قادة ،كما أن لديهم القدرة على تحمل المسؤولية حيث تبزغ القيادة من قاعات النشاط ،والمدارس الديمقراطية تتيح الفرص للأطفال للتعبير عن أفكارهم والترحيب بها والاستماع إليها فالتعلم والقيادة يرتبطان ارتباطا وثيقا, فالمدرسة ذات القدرة القيادية العالية تنمو وترتقي بأطفالها الذين يتعلمون ويقودون (جابر عبد الحميد ،2009:321).

ويشير يو(Yu.H(2007 إلى أن اشتراك الأطفال في نظام الإدارة والقيادة يمنحهم الفرص من أجل المشاركة في الأنشطة واتخاذ القرارات والقيام بالمشاركة بالمهام التي يرغبون فيها ولديهم اهتمامات بها،مما يؤدي إلى ممارسة مهارات القيادة والتدريب عليها.(www.savethechildren.org.com).

وبينت دراسة فيلاجوميز(Villagomez.E(2008 أن فهم الأفكار والمدركات المتعلقة بماهية القيادة الفعالة من وجهة نظر الأطفال الصغار يمكن أن يساعد الآخرين في التعامل مع أي مفاهيم خاطئة قد يشعر بها الأطفال تجاه القيادة، ويساعد في تطوير الأنشطة المنهجية في مجال القيادة بغرض تحسين خصائص القيادة لدى جميع الأطفال

وفي النهاية المساعدة في تحسين معدلات اتمام التعليم والنجاح لجميع الأطفال وذلك من خلال المنهج والبرنامج اليومي في الروضة.

و يوضح ديريك , ورون (1999) Derek.B&Ron.R أن برامج التعليم في الطفولة المبكرة تعطي الطفل الخبرة الأولى خارج المنزل , وقيادة الروضة الناجحة تلعب دورا هاما في نجاح العملية التعليمية و بناء الأساس لنمو الأطفال بشكل صحي و سليم (Derek.b&Ron.R,1999:2).

وتوصلت دراسة هنسل(1991) Hensel.N إلى أهمية أنشطة لعب الأدوار التي تقدم في برامج الروضة في تنمية مهارات القيادة "الحساسية الاجتماعية ، حل المشكلات ، حل الصراع " لدى أطفال الروضة، فأوضحت النتائج أن الأطفال أصبحوا أكثر وعيا بزملائهم ومشاعرهم وعلى علاقة جيدة بالآخرين ولاحظ الآباء تغير سلوك أطفالهم.

6 – معلمة الروضة وتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة:

إن دور المعلمة في العملية التربوية دور قيادي تربوي ريادي حين تتفاعل مع جماعة الأطفال لتحقيق الأهداف التربوية، وتوفر الدعم المناسب لتنمية شخصية الطفل تنمية شاملة جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ولغويا وسلوكيا.

والمعلمة كقائد تربوي تقود الأطفال ،تربيهم وتعلمهم وتؤثر في سلوكهم الاجتماعي وتوجه تفاعلهم وهي بذلك تكون موجهة للسلوك والشخص المركزي في الجماعة .ويؤكد شارون ،ألفريد (1999)Sharon.T&Alfred.C أن طبيعة خبرات الطفولة المبكرة التي تقدم للأطفال تعتمد على جودة المعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يلعبن الدور الهام في نقل الخبرات التعليمية الايجابية للأطفال(Sharon.T&Alfred.C,1999:173).

وعلى مربية الروضة كقائد تربوي أن توازن بين سلطتها واستقلالية الأطفال، فيرى المربون في مرحلة الطفولة المبكرة أن عملية ارشاد سلوك الأطفال يعني مساعدتهم من أجل تنمية فهم الذات لديهم والتحكم والضبط الذاتي ينبع من داخل الأطفال بدلا من أن يفرض عليهم عن طريق الآخرين ومن ثم فعليها ممارسة السلطة بطريقة تمكن الأطفال من تنمية استقلاليتهم وأن يصبحوا مسؤولين عن سلوكياتهم.

وهكذا تساهم مربية الروضة في اكساب الأطفال مهارات السلوك القيادي من خلال الإعداد الجيد لبرامج الأنشطة الموجهة لتنمية تلك المهارات مع إتاحة الفرص للأطفال لممارسة تلك المهارات والتدريب عليها .

ويتضح مماسبق أن تنمية مهارات السلوك القيادي في الروضة من خلال (المنهج – المعلمة – والطفل) وإعداد برامج لتنمية تلك المهارات لدى الأطفال سيساعهم على تنمية قدراتهم على التواص وحل المشكلات واتخاذ القرارات وتكوين اتجاهات ايجابية وعلاقات طيبة مع أقرانهم ومع الراشدين من خلال التخطيط والاشتراك في الأعمال الجماعية وتعاونهم على تحقيقها وممارسة مواقف الحياة المختلفة.

7- مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة:

يؤكد جيمس James.B(2002) أن مهارات السلوك القيادي واحدة من أهم المهارات التي يمكن أن نعلمها للأطفال وتعتبر هذه المهارات بمثابة هدية تبقى معهم طوال حياتهم (www.helium.com).

فتعلم المهارات جانب أساسي مثل تعلم الحقائق والمعلومات وغيرها من جوانب التعلم، والأطفال في حاجة إلى اكتساب عدد من المهارات اللازمة في حياتهم والتي تحتاج إلى نوع من التنظيم أو التحديد ويجب أن يشملها المنهج ويعد الأطفال لاكتسابها. فهم يحتاجون إلى تعلم المهارات الاجتماعية والفردية والشخصية في بيئة التعلم داخل النشاط مما يعطي الفرصة لممارسة مهارات التعاون ، والمناقشة، والقيادة والعمل الجماعي(يحيى حسين، 2008:149).

ويحدد عبد الحليم محمود ، وطريف شوقي، وعبد المنعم شحادته(2004) مهارات السلوك القيادي في:

مهارة اتخاذ القرار– مهارات الاتصال – مهارة التفكير الناقد

مهارة تقييم الذات – حل المشكلات – مهارة ادارة الوقت –

مهارة التفاوض– مهارة التواصل– مهارة ادارة الضغوط(عبد الحليم محمود،طريف شوقي،عبد المنعم شحاته، 2004:228).

ومن خلال العرض السابق تم اختيار مهارات (التواصل – العمل الجماعي – إدارة الوقت – حل المشكلات وإتخاذ القرار).

أولا: مهارة التواصل:

يعرفها (حمداوي,2006:2) بأنها عملية نقل واستقبال المعلومات بين طرفين أو أكثر, وهو إقامة علاقة وتراسل وترابط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام.

بينما يعرف (إبراهيم,2004:752) التواصل بأنه العملية التي تجعل المرء نفسه مفهوما من جماعته وذلك عن طريق تبادل الأفكار والمشاعر أو الأشياء بين فردين أو أكثر والشخص الذي يبدأ التواصل هو المرسل أما الذي يتم توجيه الرسالة إليه هو المستقبل.

وتعرف الباحثة مهارة التواصل إجرائيا: قدرة الطفل على استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين بطريقة سليمة بهدف إرسال رسالة معينة يتم من خلالها تبادل الأفكار والمشاعر لتحقيق هدف معين وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي التي تم تناولها في هذه الدراسة.

ثانيا: مهارة العمل الجماعي:

يعرف (القاضي,2005) العمل الجماعي بأنه مجموعة من الناس يشكلون نظاما من الكيانات المترابطة لديها هدف مشترك.

وتعرف الباحثة مهارة العمل الجماعي إجرائيا بأنها قدرة الفرد على العمل ضمن فريق والانتماء إليه من أجل تحقيق النتائج المرجوة للجماعة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي التي تم تناولها من خلال هذه الدراسة.

ثالثا: مهارة إدارة الوقت:

يعرفها (الوذيناني,2013: 23) بأنها إدارة الأنشطة والأعمال التي تؤدى في الوقت,وتعني الإستخدام الأمثل للوقت وللإمكانيات المتوفرة وبطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف هامة وتتضمن إدارة الوقت معرفة كيفية قضاء الوقت في الزمن الحاضر وتحليلها والتخطيط للإستفادة منه بشكل فعال في المستقبل.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطفل على استخدام الوقت بشكل جيد من خلال التنظيم وفق الأولويات بحيث يستطيع الاستفادة منه قدر الإمكان لإنجاز مهامه بأقل وقت ممكن وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي التي تم تناولها من خلال هذه الدراسة.

رابعا: مهارة حل المشكلات وإتخاذ القرار:

ويعرفها(اسماعيل,2011: 31) بأنها مهارات تستخدم لتحديد وتحليل المشكلة ووضع البدائل المناسبة للحل ومن ثم إتخاذ القرار المناسب ثم تقييم الحل واستخدامه في مواقف أخرى.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها عبارة عن إيجاد حل لمشكلة أو مسألة تتطلب حلا من أجل الوصول إلى القرار المناسب وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي التي تم تناولها من خلال هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

– دراسة (رسمي, 2011) تناولت التعرف على أثر برنامج مقترح في الألعاب الحركية في تنمية السلوك الإجتماعي لطفل الروضة من خلال الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الإجتماعي, والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال, وقد اشتملت عينة البحث على (38) طفل وطفلة من المستوى الثالث من الروضة الرابعة بحازان, واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي كمنهج للبحث, واستعانت ببطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الإجتماعي كأداة للبحث, وقد توصلت الباحثة إلى العديد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الإجتماعي (القيادة والتبعية) لصالح المجموعة التجريبية, وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الإجتماعي (القيادة والتبعية) لصالح القياس البعدي, وقد أوصى البحث بالعديد من التوصيات أهمها تفعيل برنامج التربية الحركية المقترح في هذا البحث لتنمية السلوك الإجتماعي برياض الأطفال في جميع روضات المملكة العربية السعودية, ضرورة تبني الاتجاه المعاصر لتنمية سلوك أطفال الروضة من خلال برامج التربية الحركية خاصة وبرامج أنشطة اللعب عامة.

– دراسة (محمد,2012) والتي استقصت فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال الروضة من (4–6) سنوات وذلك عن طريق الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على مقياس السلوك القيادي, والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لعينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزى لمتغيرات البحث, واشتملت عينة البحث على (50) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الأول والثاني (4–6) سنوات لرياض الأطفال من القاعات المختلفة من مدرسة بورسعيد التجريبية للغات بواقع (25) طفلا و(25) طفلة مثلوا مجموعة تجريبية واحدة, واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة كمنهج للبحث, واستعانت باختبار رسم الرجل جود أنف هارس, ومقياس السلوك القيادي لأطفال الروضة المكون من(21) بندا كأدوات للبحث, وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها, وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– دراسة (برغوث, 2015) التي هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة بجمهورية مصر العربية. تكونت عينة البحث من (48) طفلا وطفلة من مرحلة رياض الأطفال تراوحت أعمارهم من (5–6) طفل وطفلة, وجميعهم بالمستوى الثاني من رياض الأطفال, واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي كمنهج للبحث, واستعانت بمقياس مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة المكون من (60) عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: بعد التخطيط وإتخاذ القرار, وبعد التواصل اللفظي الإجتماعي, وبعد حل المشكلات كأداة للبحث. أسفر البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة, علاوة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات السلوك القيادي, وهذا يدل على أثر البرنامج المقترح بالبحث والقائم على الأنشطة اللاصفية في

تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة لمدة تزيد عن شهر كامل بعد الإنتهاء من تطبيقه.

– دراسة (2008) Villagome2 والتي هدفت إلى تكوين فكرة عن مدى إدراك الأطفال الصغار لمعنى القيادة، حيث تكونت عينة الدراسة من عدد من الأطفال في سن (5–7) سنوات، وطبقت عليهم استبيان مقترح ودراسة مسحية كمية حول مفهوم القيادة لديهم، وتوصلت النتائج إلى ضرورة توافر المناهج الخاصة التي توصل المعنى الصحيح للأطفال، ومن ثم توافر الأنشطة اللازمة لتدريب هؤلاء الأطفال على السلوك القيادي ومدى أهميته في خلق طفل قيادي. – دراسة (2008) Lee, yd Rechia والتي أكدت على ضرورة توفير العديد والعديد من الأنشطة الداخلية والخارجية لطفل الروضة لتنمية الروح القيادية لديهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (14) طفل تتراوح أعمارهم من (3–5) سنوات، واستخدمت أدوات مثل المقابلات والملاحظة، وتوصلت النتائج إلى أن للأنشطة دور هام في خلق الطفل القيادي، كما أكدت إلى أن كل طفل قائد يختار بنفسه الأسلوب الذي يتبعه مع زملائه سواء كان مثلاً (أسلوب قاسي– أسلوب المزاح– استخدام التواصل اللفظي أو غير اللفظي... الخ).

– دراسة (2003) Bohlin ودراسة (2004) .Sun, S والتي أشارت إلى التأثير الإيجابي للتنمية المبكرة للسلوك القيادي على شخصية الطفل وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي تابعاً لذلك مما يخلق رجل اجتماعي متفهم للحياة بطريقة صحيحة وعملية.

– كما أشارت دراسة (2006) Hurlock في دراستها أن هناك عاملين يلعبان الدور الهام في تنمية القيادة بين الأطفال:

العامل الأول: هو تأثير الخبرات المبكرة، والعامل الثاني: هو طريقة التدريب المستخدمة والذي يحدد بدوره شكل القائد أو التابع وبذلك فإن الاهتمام بوضع أنشطة متنوعة محفزة على القيادة شيء لابد من الأخذ في الاعتبار عند تصميم برامج طفل الرياض.

كما أثبتت الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل تزيد من القدرات القيادية لدى الطفل، فكلما ركز عليها من قبل المهتمين زادت الفرصة لصنع القائد .

– دراسة (2011) Alexs والتي هدفت إلى معرفة طبيعة وخصائص المهارات القيادية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث طبقت الدراسة على (9) أطفال من سن (4–5) سنوات واستخدمت لتوصيل ذلك بعض الأنشطة المعتمدة على اللعب سواء داخل الفصل أو خارجه، حيث أكدت الدراسة في نتائجها على أن مهارات القيادة تكتسب كعلاقة ديناميكية بين الطفل والبيئة المحيطة، لذا اقترحت الدراسة ضرورة تركيز المعلمة على تدريب الأطفال على مهارات القيادة منذ وقت مبكر من العمر داخل وخارج قاعات الدرس على رعاية المهارات المتنوعة لدى الطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة نجد أنها قد تناولت موضوع السلوك القيادي من جوانب مختلفة, فبعضها اهتم بمعرفة طبيعة وخصائص مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مثل دراسة (2011)Alexs , وبعضها اهتم ببناء برامج لتنمية مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال مثل دراسة برغوث (2015) ودراسة محمد (2011) ودراسة رسمي (2011), وبعضها هدفت إلى تكوين فكرة عن مدى إدراك الأطفال الصغار لمعنى القيادة، مثل دراسة (2008) Villagome2, وبعضها الآخر أشارت إلى التأثير الإيجابي للتنمية المبكرة للسلوك القيادي على شخصية الطفل وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي مثل دراسة (2003) Bohlin ودراسة .Sun, S (2004) ودراسة (2006) Hurlock , كما أكدت بعض هذه الدراسات على ضرورة توفير العديد والعديد من الأنشطة الداخلية والخارجية لأطفال الروضة لتنمية الروح القيادية لديهم،مثل دراسة (2008) Lee, yd Rechia , أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى رصد مهارات مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (5–6) سنوات وهي بذلك تتقارب من حيث الهدف مع دراسة (2011)Alexs ودراسة 2008) Villagome2 والتي هدفت إلى تعرف مستوى مهارات السلك القيادي لأطفال الروضة كما اتفقت الدراسة

الحالية مع دراسة (رسمي, 2011) ودراسة Lee, yd Rechia (2008) من حيث استخدامها بطاقة ملاحظة كأداة لرصد مدى توافر هذه المهارات لدى أطفال الروضة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي, وهو يقوم على دراسة ظاهرة (مشكلة) يحددها الباحث, ويتمثل بجمع المعلومات من عينة الدراسة, وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة (عبدالله,2006,71).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع أطفال الرياض في مدينة حمص والبالغ عددهم (778) طفلا وطفلة تبعا لإحصائيات مديرية التربية في حمص للعام الدراسي (2022/2021), أما عينة الدراسة فقد تكونت من (60) طفلا وطفلة حيث شملت(30) طفلا و(30) طفلة تم اختيارهم بطرقة قصدية من مجموعة من الروضات في مدينة حمص , وذلك بسبب التعاون الذي أبداه الكادر الإداري فيها, خصوصا بعد أن تم توضيح طبيعة الدراسة وما تحققه من فائدة للأطفال.

أدوات البحث:

قائمة مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة (من إعداد الباحثة).

بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (من إعداد الباحثة).

وقد قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة وفق الآتي:

أولا: قائمة مهارات السلوك القيادي اللازمة لأطفال الروضة:

أعدت الباحثة القائمة بالاستفادة من الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة, والخصائص النمائية لأطفال الروضة, وقد هدفت القائمة إلى تحديد مهارات السلوك القيادي اللازمة لأطفال الروضة.

1 – الصورة الأولية للقائمة: تم وضع الصورة الأولية للقائمة بحيث تضمنت خمس مهارات رئيسة من مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة, يندرج تحتها(48) مؤشرا لهذه المهارات.

2 – صدق الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق القائمة بطريقة صدق المحتوى:

– صدق المحتوى: فقد عرضت القائمة على (17) محكما في تخصص تربية الطفل, والمناهج وطرائق التدريس, والقياس والتقويم, وعلم النفس, واللغة العربية,وتقنيات التعليم,والخبرات الإجتماعية والوجدانية, وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الصياغة العلمية واللغوية للمهارات الرئيسة ومؤشراتها, ومدى مناسبة المؤشرات للمهارات المرافقة وكفاية المؤشرات الخاصة بكل مهارة, , وكان من أبرز ملاحظاتهم دمج مهارتي (حل المشكلات, واتخاذ القرار) لكونهما تشكلان مهارة واحدة متكاملة, مما كان له دور إيجابي في ضبط القائمة والوصول إلى الصورة النهائية لها.

3 – الصورة النهائية للقائمة: تم اعتماد ما أجمع عليه أكثر من (70%) من المحكمين, وقد اشتملت القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها على أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها (46) مؤشرا (الملحق رقم 1).

ثانيا: بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي لدى اطفال الروضة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة استنادا إلى قائمة مهارات السلوك القيادي بهدف تحديد درجة إمتلاك أطفال الروضة لمهارات السلوك القيادي.

اشتملت بطاقة الملاحظة على أربع مهارات رئيسية من مهارات السلوك القيادي يندرج تحتها (46) مؤشرا.

1. صدق بطاقة الملاحظة:

– صدق المحتوى: قامت الباحثة بالتأكد من صدق بطاقة الملاحظة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضها على (17) محكما من المحكمين في تخصص تربية الطفل, والمناهج وطرائق التدريس, والقياس والتقويم,واللغة العربية,وتقنيات التعليم,والخبرات الإجتماعية والوجدانية,بغية تحديد مدى شمولية البطاقة لمهارات السلوك القيادي, وارتباط كل مؤشر بالمهارة التي أدرج تحتها, وكان من أبرز ملاحظاتهم حذف بعض العبارات لأنها أعلى من مستوى أطفال الروضة مثل (يستطيع الطفل التأثير وإقناع الأطفال الآخرين) وتعديل صياغة بعضها الآخر مثل (يركز الطفل على المهم في أعماله تم تعديلها إلى يضع الطفل أولويات واضحة لإنجاز أعماله, وعبارة يظهر الطفل الأنلنية في مواقف اللعب المختلفة تم تعديلها إلى يتقبل الطفل تبادل الدور مع زملائه).

– صدق الاتساق الداخلي: تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (30) طفلا وطفلة من خارج عينة الدراسة, وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وأيضا معامل الارتباط بين كل محور من محاور بطاقة الملاحظة واجمالي بطاقة الملاحظة, واستخدمت الباحثة لذلك برنامج spss.

الجدول(1) يوضح درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المهارة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الإرتباط
المهارة الأولى	1	0.758 **	7	0.834 **
	2	0.649 **	8	0.701 **
	3	0.512 **	9	0.748 **
	4	0.827 **	10	0.617 **
	5	0.608 **	11	0.755 **
	6	0.669**		
المهارة الثانية	12	0.607 **	17	0.566 **
	13	0.696 **	18	0.553 **
	14	0.864 **	19	0.449 *
	15	0.853 **	20	0.551 **
	16	0.760 **	21	0.546**
المهارة الثالثة	22	0.629 **	27	0.837 **
	23	0.580 **	28	0.780 **
	24	0.685 **	29	0.826 **
	25	0.630 **	30	0.806 **
	26	0.826 **	31	0.831 **
المهارة الرابعة	32	0.775 **	40	0.734 **
	33	0.848 **	41	0.815 **
	34	0.694 **	42	0.544 **
	35	0.800 **	43	0.797 **
	36	0.639 **	44	0.742 **
	37	0.482 **	45	0.785 **
	38	0.554 **	46	0.523 **
	39	0.694 **		

يتضح من الجدول (1) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.51و 0.86) وهي

دالة عند مستوى دلالة 0.05, مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة. كما قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل ارتباط كل محور من محاور بطاقة الملاحظة والمحاور الأخرى وأيضا الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

الجدول (2) يوضح معامل ارتباط كل محور من محاور بطاقة الملاحظة والمحاور الأخرى وأيضا الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:

المهارة	التواصل	العمل الجماعي	ادارة الوقت	حل المشكلات واتخاذ القرار	البطاقة ككل
التواصل	1				
العمل الجماعي	0.803 **	1			
ادارة الوقت	0.762 **	0.800 **	1		
حل المشكلات واتخاذ القرار	0.757 **	0.703 **	0.753 **	1	
البطاقة ككل	0.918 **	0.907 **	0.878 **	0.881 **	1

يتضح من الجدول السابق أن جميع المحاور ترتبط ببعضها البعض, وبالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ارتباطا قويا جدا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وهذا ما يؤكد أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

2 – ثبات بطاقة الملاحظة:

– معامل ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ, وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة(0.826) وهو معامل ثبات مرتفع جدا ودال إحصائيا, وهو مؤشر إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال بطاقة الملاحظة

الجدول(3) يوضح معاملات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

الرقم	المهارة	معامل ألفا كرونباخ
1	التواصل	0.980
2	العمل الجماعي	0.922
3	ادارة الوقت	0.777
4	حل المشكلات واتخاذ القرار	0.916
5	البطاقة ككل	0.826

– طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية, حيث تم تقسيم بنود بطاقة الملاحظة إلى قسمين متكافئين (عبارات فردية وعبارات زوجية) وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين

الجدول (4) يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الرقم	المهارة	معامل التجزئة النصفية
1	التواصل	0.963
2	العمل الجماعي	0.932
3	ادارة الوقت	0.938
4	حل المشكلات واتخاذ القرار	0.946
5	البطاقة ككل	0.908

يتضح من الجدول(4) أن معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية يساوي(0.908) وهي قيمة مرتفعة جدا, مما يطمئن الباحثة إلى صلاحية تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة.

2 – الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بترتيب فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية وأصبحت جاهزة للاستخدام بعد إجراء التعديلات عليها تبعا لملاحظات المحكمين, حيث أصبحت تتألف من (أربع مهارات رئيسة من مهارات السلوك القيادي يندرج تحتها (46) مؤشرا, موزعة على الشكل الآتي:

التواصل(11) مؤشرا, العمل الجماعي(10) مؤشرا, إدارة الوقت(10) مؤشرات, حل المشكلات واتخاذ القرار(15) مؤشرا, واعتمدت الباحثة على مستويات مقياس ليكرت الخماسي في بطاقة الملاحظة هذه (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا) الملحق(2).

عرض النتائج وتفسيرها:

أولا: للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات السلوك القيادي اللازم توافرها لدى أطفال الروضة؟

تمت الإجابة على هذه السؤال من خلال وضع قائمة مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة, والتأكد من صدقها وثباتها, حيث اشتملت على أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها (46) مؤشرا(الملحق رقم1).

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما درجة إمتلاك أطفال الروضة (5–6)سنوات لمهارات السلوك القيادي؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استخراج المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة وفق ما يأتي (دائما–5, غالبا–4, أحيانا–3, نادرا–2, أبدا1).

ولتفسير النتائج استخدمت المتوسطات الحسابية الآتية:

- (4.21) فأكثر مستوى مهارات سلوك قيادي مرتفع جدا.
- (3.41– 4.20) مستوى مهارات سلوك قيادي مرتفع.
- (2.61– 3.40) مستوى مهارات سلوك قيادي متوسط.
- (1.81– 2.60) مستوى مهارات سلوك قيادي منخفض.
- (1.80) فأقل مستوى مهارات سلوك قيادي منخفض جدا.

الجدول (5) يوضح استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والتقييم لكل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	يحيي الطفل الآخرين عندما يراهم	2.56	0.67	منخفض
2	يشكر الطفل كل من يساعده	2.63	0.55	متوسط
3	يستأذن الطفل عند الدخول والخروج	2.20	0.88	منخفض
4	يستخدم الطفل تعبيرات الوجه المناسبة	2.30	0.80	منخفض
5	يتبادل الطفل الحديث مع الآخرين	2.06	0.69	منخفض
6	يستمع الطفل بإصغاء واهتمام عند الحديث مع الآخرين	2.36	0.71	منخفض
7	يستخدم الطفل إيماءات الرأس في التواصل مع الآخرين	2.30	0.74	منخفض
8	يبادل الطفل الآخرين الإبتسام	2.43	0.85	منخفض
9	يستخدم الطفل إشارات معينة مفهومة للتعبير عن إحتياجاته	2.26	0.69	منخفض
10	يتواصل الطفل بصريا مع الآخرين أثناء الحديث	2.20	0.76	منخفض

11	يظهر الطفل تعبيرات الوجه في التواصل مع الآخرين	2.13	0.73	منخفض
	مهارة التواصل ككل	2.31	0.75	منخفضة
12	يشارك الطفل الأطفال الآخرين في الألعاب الجماعية	2.30	0.74	منخفض
13	يندمج الطفل مع الأطفال الآخرين في الأنشطة	2.36	0.71	منخفض
14	يتعامل الطفل مع زملائه بروح تعاونية	2.33	0.60	منخفض
15	يشجع الطفل أقرانه على العمل بروح الفريق	2.40	0.72	منخفض
16	يقدم الطفل المساعدة للأطفال الآخرين	2.23	0.67	منخفض
17	يتقبل الطفل تبادل الدور مع زملائه	2.23	0.72	منخفض
18	يحدد الطفل دوره في نشاط المجموعة	2.33	0.71	منخفض
19	يتعاون الطفل مع زملائه في ترتيب الألعاب بعد الإنتهاء من إستعمالها	2.33	0.75	منخفض
20	يقوم الطفل بأداء دوره في الأنشطة الجماعية ويتحمل المسؤولية الموكلة إليه	2.46	0.68	منخفض
21	يتصرف الطفل بهدوء في أثناء اللعب مع الآخرين	2.36	0.76	منخفض
	مهارة العمل الجماعي ككل	2.33	0.75	منخفضة
22	يرتب الطفل الأعمال الموكلة إليه بحسب الأهمية	2.46	0.68	منخفض
23	ينجز الطفل مهامه في الوقت المناسب	2.23	0.67	منخفض
24	يضع الطفل أولويات واضحة لإنجاز أعماله	2.23	0.67	منخفض
25	ينجز الطفل مهامه دون هدر للوقت	2.40	0.72	منخفض
26	يحدد الطفل الوقت اللازم لتحقيق أهدافه	2.33	0.71	منخفض
27	ينتقل الطفل من مهمة إلى أخرى وفق الخطة الزمنية الموضوعة	2.46	0.62	منخفض
28	ينجز الطفل المهمة الموكلة إليه بشكل كامل قبل أن ينتقل إلى مهمة أخرى	2.43	0.72	منخفض
29	يوزع الطفل الوقت على الأنشطة المختلفة بشكل مناسب	2.43	0.81	منخفض
30	يسلم الطفل العمل في الوقت المحدد	2.46	0.81	منخفض
31	يحدد الطفل المدة التي سيستغرقها النشاط	2.23	0.82	منخفض
	مهارة إدارة الوقت ككل	2.36	0.71	منخفضة
32	يشعر الطفل بوجود المشكلة	2.16	0.79	منخفض
33	يحدد الطفل المشكلة تحديدا صحيحا	2.36	0.71	منخفض
34	يقدم الطفل البدائل لحل المشكلة	2.26	0.58	منخفض
35	يطرح الطفل أفكارا وحلولا جديد للمشكلات التي يواجهها	2.33	0.84	منخفض
36	يبادر الطفل لحل المشكلة مباشرة دون تأجيل	2.16	0.91	منخفض
37	يعيد الطفل المحاولة أكثر من مرة عند تعرضه للفشل	2.23	0.81	منخفض

38	يجتهد الطفل في حل أي مشكلة للوصول إلى الحل	2.06	0.82	منخفض
39	يختار الطفل الحل الأفضل للمشكلة	2.46	0.68	منخفض
40	يستفيد الطفل من أخطاء غيره في حل المشكلات	2.36	0.76	منخفض
41	يساعد الطفل الآخرين في حل مشكلاتهم	2.16	0.87	منخفض
42	يختار الطفل الأنشطة التي تناسبه ليشارك بها	2.16	0.94	منخفض
43	يشارك الطفل زملاءه في إتخاذ القرار	2.46	0.62	منخفض
44	يتخذ الطفل القرار المناسب في الوقت المناسب	2.26	0.90	منخفض
45	يتخذ الطفل قراره دون تردد	2.30	0.70	منخفض
46	يختار الطفل القرار الذي يلبي إحتياجاته	2.20	0.76	منخفض
مهارة حل المشكلات وإتخاذ القرار ككل		2.26	0.91	منخفضة

يتضح من الجدول السابق أن:

– الدرجة الكلية لتوفر مهارة التواصل لدى أطفال الروضة(5–6) سنوات كانت منخفضة, إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية على بطاقة الملاحظة في هذا المجال (2.31) بانحراف معياري (0.75) , وقد حصلت عبارة(يتبادل الطفل الحديث مع الآخرين) على أدنى درجة أما أعلى درجة متوسط في هذا المجال فقد حصلت عليها عبارة (يشكر الطفل كل من يساعده) حيث كانت (2.63).

– الدرجة الكلية لتوافر مهارة العمل الجماعي لدى أطفال الروضة(5–6) سنوات كانت منخفضة,إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية على بطاقة الملاحظة في هذا المجال (2.33) بإنحراف معياري (0.75), وقد حصلت كل من عبارتي (يقدم الطفل المساعدة للأطفال الآخرين, يتقبل الطفل تبادل الدور مع زملائه) على أدنى درجة (2.23), أما أعلى درجة في هذا المجال فقد حصلت عليها عبارة(يقوم الطفل بأداء دوره في الأنشطة الجماعية ويتحمل المسؤولية الموكلة إليه) بمتوسط(2.46).

– الدرجة الكلية لتوافر مهارة إدارة الوقت لدى أطفال الروضة(5–6) سنوات كانت منخفضة, إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية على بطاقة الملاحظة في هذا المجال (2.36) بإنحراف معياري(0.71), وقد حصلت كل من عبارات (ينجز الطفل مهامه في الوقت المناسب, يضع الطفل أولويات واضحة لإنجاز أعماله, يحدد الطفل المدة التي سيستغرقها النشاط) على أدنى درجة(2.23), أما أعلى درجة متوسط في هذا المجال فقد حصلت

عليها كل من العبارات(يرتب الطفل الأعمال الموكلة إليه بحسب الأهمية, ينتقل الطفل من مهمة إلى أخرى وفق الخطة الزمنية الموضوعة, يسلم الطفل العمل في الوقت المحدد) بمتوسط (2.46).

– الدرجة الكلية لتوافر مهارة حل المشكلات وإتخاذ القرار لدى أطفال الروضة (5–6) سنوات كانت منخفضة, إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية على بطاقة الملاحظة في هذا المجال (2.26) وبإنحراف معياري (0.91), وقد حصلت عبارة (يجتهد الطفل في حل أي مشكلة للوصول إلى الحل) على أدنى درجة(2.06), أما أعلى درجة في هذا المجال فقد حصلت عليها كل من العبارتين (يختار الطفل الحل الأفضل للمشكلة, يشارك الطفل زملاءه في إتخاذ القرار) بمتوسط (2.46).

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج الجدول (5) أن مستوى مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة(5–6) سنوات كان منخفضا على جميع المجالات, وتعزو الباحثة ذلك إلى بعض العوامل المختلفة: منها عوامل تتعلق بتصميم المناهج حيث تركزعلى تعليم الخبرات , وعدم إعطاء فرصة للأطفال في ممارسة بعض الأنشطة داخل الغرف الصفية أو خارجها التي تنمي مهارات السلوك القيادي لديهم, وضعف تناول محتويات المناهج الخاصة بهذه المرحلة لهذه المهارات وتركيزها على الجوانب النظرية العلمية, وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (2011) Alexs والتي أكدت على ضرورة تعرض الأطفال لأنشطة اللعب خارج الصف الدراسي, وعلى أن مهارات السلوك القيادي تكتسب كعلاقة ديناميكية بين الطفل وبيئته أثناء اللعب وخاصة خارج الصف الأكاديمي الذي يشعر فيه الطفل أنه متلق لدروس المعلمة على عكس ما يحثه خارج الصف حيث يشعر بالانطلاق والحرية.

كما أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة زينب علي محمد (2014), ودراسة غيداء عبد الله (2012), ودراسة (2009), Northous ودراسة (2008) Shanae على أهمية تنمية السلوك القيادي لطفل الروضة نظرا لأهميته في تنشئة الطفل وبناء شخصية قوية, وأشاروا إلى أن هذه المهارات يجب أن تكتسب من خلال عدد كبير من الأنشطة الموجهة سواء كانت أنشطة مقدمة داخل الصف أو أنشطة مقدمة خارج الصف.

ثالثا:للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الاطفال على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي تبعا لمتغير الجنس.

استخدمت الباحثة اختبار T–test بين مجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الأطفال تبعا لمتغير الجنس, وكانت النتائج ما يأتي:

الجدول (6) يوضح نتائج إختبار T–test لاستجابات الأطفال تبعا لمتغير الجنس:

النوع	المتوسط	الحجم	الانحراف المعياري	Df	Sig	الدلالة
ذكور	106.06	30	5.36	28	0.296	غير دالة
اناث	108.13	30	5.26			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي تعزى لمتغير الجنس وذلك لأن قيمة الدالة الإحتمالية Sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال على بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي وفقا لمتغير الجنس و تعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية حيث أن الأطفال الذكور والإناث يشتركون فيما بينهم بخصائص نمائية عامة ,وهم يعيشون في مجتمع واحد في نفس الظروف ونفس التفاعل ولديهم قدرات متشابهة, وقد أكد أريكسون وفيجوتسكي في نظرياتهم التي توضح تطور النمو الانفعالي والإجتماعي لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال الذكور والإناث أنها تسير بنفس التسلسل ونفس المراحل في حال تساوت الظروف البيئية والتنشئة الأسرية (الغانم, 2010), ولذلك يمكن القول بأن التطور لدى أطفال المجموعة التجريبية تساوى عند الذكور والإناث . وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة (الإمام والعبادي , 2010) حيث قاما بتطبيق برنامج قائم على العروض التقديمية في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة الموهوب ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الإجتماعي , وأيضا دراسة (زقوت وصالح ,2009) والتي توصلت إلى نفس النتيجة.

المقترحات:

1 – زيادة اهتمام مناهج رياض الأطفال بمهارات السلوك القيادي وذلك من خلال تضمينها بشكل متكامل في موضوعات المنهج .

2 – زيادة الأنشطة المدرسية الصفية وغير الصفية التي من شأنها تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة وفق ميولهم و اهتماماتهم.

3– إقامة دورات تدريبية وورش عمل لمربيات رياض الأطفال على كيفية تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفالها.

4– الاهتمام بالمزيد من إجراء الدراسات والأبحاث التي تهتم بتنمية مهارات السلوك القيادي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة و المتأخرة أيضا.

- **المراجع:**

- ابراهيم,مجدي عزيز .(2004). **موسوعة التدريس ج2**, دار المسيرة: عمان.
- اسماعيل, سهير السعيد جمعة.(2011). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة المنصورة: مصر.
- الإمام,محمد صالح والعبادي, زين حسن.(2010). فاعلية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة, **المجلة التربوية**. 28: 29-71.
- أمل الخلف(2006). **التنشئة السياسية**. القاهرة : عالم الكتب.
- برغوث, رحاب.(2015). برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة.**مجلة دراسات الطفولة:** جامعة عين شمس – كلية الدراسات العليا للطفولة,مج 18,ع 69, 27-42.
- تحية محمد عبد العال (2005). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها. المجلد 15. العدد 62. ص246.
- جابر عبد الحميد(2009). **القيادة المدرسية والضبط**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حمداوي,جميل.(2006).**مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات**, منشور على الموقع الإلكتروني(http://www.arabicnad.wah.com).
- خلود سلطان الحميدي ,(2016),**تعليم مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة** , عمان , الأردن :مؤسسة الفرسان للنشر و التوزيع.
- دباش, حسين بن أحمد حسين.(2013). **درجة توافر المهارات القيادية بإدارات رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية**, رسالة ماجستير, جامعة أم القرى: السعودية.
- رجب عبد الحميد (2007). **دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات**. القاهرة: دار الفكر العربي. ص30.
- رسمي, أميمة.(2011). **برنامج لألعاب التربية الحركية مقترح وأثره في تنمية السلوك الإجتماعي لطفل الروضة**, دراسات عربية في التربية وعلم النفس, 5(3):647-672.

- ريهام بهاء سرور (2013). **دراسة مقارنة لبعض سمات شخصية الطلاب ذوي السلوك القيادي المرتفع والمنخفض بالمرحلة الجامعية.** رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. ص13-16.
- زقوت, آمنة وصالح, عايدة.(2009). فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس, **مجلة جامعة الأزهر بغزة, سلسلة العلوم الإنسانية**,المجلد 11(2): 13-95.
- زينب علي محمد (2004). دراسة مقارنة لأنماط القيادة لدى معلمة الروضة وأثرها على السلوك القيادي للأطفال كما تدركه المعلمات (في ضوء عدد من المتغيرات). **مجلة الطفولة والتربية.** العدد العشرون. الجزء الثاني. أكتوبر 2014. ص18.
- سماح خالد زهران ,(2006), **العلم من أجل مجتمع إنساني أفضل** , القاهرة : دار الفكر العربي .
- سمر حسن عودة ,(1995), **السلوك القيادي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة رام الله** , جامعة النجاح الوطنية , رسالة ماجستير : كلية التربية .
- سميرة ابو زيد،سحر توفيق(2007).**دليل المعلمة لأنشطة رياض الأطفال**.القاهرة:دار الفكر العربي.
- سوزان الخليل ,(2014),تنمية القيادة لدى الأطفال متاح على :
- **http://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/nadawat_fekriya/alqudwa/page/lesson3.htm8/**

12/2014 .

- سيد محمود الطواب (1994).**علم النفس الاجتماعي(الفرد في الجماعة)**.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- صالح أبو جادو(1998).**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**.الأردن : دار المسيرة.
- طارق السويدان (2004).**صناعة القائد**. الكويت: مجموعة الإبداع.

- طارق السويدان، فيصل عمر (2004). **صناعة القائد ومجموعة الإبداع**. الكويت. ص214.
- طارق عبد الرؤوف عامر,إيهاب عيسى المصري ,(2013), **القيادة التربوية و مهارات التعلم** ,القاهرة : دار العلوم للنشر و التوزيع.
- عبدالله,عبد الرحمن.(2006). **الدراسة التربوية وكتابة الرسائل الجامعية**. القاهرة:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبد الحليم محمود، طريف شوقي، عبد المنعم شحاته(2004) . **علم النفس الاجتماعي المعاصر**.القاهرة: دار الفكر العربي. يحيى حسين أبو حرب(2008). المناهج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة. الإمارات :مكتبة الفلاح.
- علي, زينب.(2014). دراسة مقارنة لأنماط القيادة لدى معلمة الروضة وأثرها على السلوك القيادي للأطفال كما تدركه المعلمات في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الطفولة والتربية**:جامعة الاسكندرية كلية رياض الأطفال, مج 6, ع20, 15-74.
- الغانم, هيفاء (2010). **دليل المعلمة المطور في مرحلة رياض الأطفال: المستوى الأول**. الكويت: وزارة التربية الكويتية.
- غيداء عبد الله أحمد (2012). **فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة**. دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- غيداء عبدالله حسنين الجبالي , (2011) **, فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة** ,جامعة القاهرة ,رسالة دكتوراه : معهد الدراسات التربوية.
- القاضي، مروة مصطفى محمد حلمي(2005). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للشباب الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، فرع الفيوم: مصر.
- محمد, رشا.(2012). **فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال الروضة من (4-6) سنوات**.مجلة كلية رياض الأطفال,11(1), 195-212.

- هناء خالد سالم ,(2005), **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة** ,جامعة عمان العربية , رسالة دكتوراه:كلية الدراسات التربوية العليا .
- الوذيناني,سعد مطلق سلطان,(2013). **درجة أهمية مهارة إدارة الوقت والممارسة الفعلية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين**, رسالة ماجستير , جامعة أم القرى: السعودية.
- يحيى حسين أبو حرب(2008). **المناهج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة**. الإمارات :مكتبة الفلاح.

References :

- Alexis, A. (2011). What is the Nature of Children's Leadership in Early Childhood Educational Setting? A Grounded Theory Colorado State University Fort Collins Colorado.

- Berko,Roy.Wolvinn,Andrew(2007).Communicating A Social And Career Focus.New York: Houghton Mifflin Company.
- Bohlin,Lisa(2003).Determinants of young children and dominance strategies during play.Disertation Apstracts,Vol61.
- Bruce,Tina(2006).Early Childhood.London: SAGE.Publication.
- Bukatko,Danuta(2008).Child,And Adolescent Development.New York: Houghton Mifflin Company.
- Certo,J.L(2011), Social skills and leadership abilities among children in small_group literature discussions .Journal of Research in Childhood Education ,25(1,62-81).
- Curtis,Audrey(1998).A Curriculum For The Pre-school Child.New York: Routledge.
- Derek,Bell&Ron,Ritchie(1999).Towards Effective Subject Leadership In The Primary School.Philadelphia: Buckingham.
- Fukada,Hiromi.Fukada,Seiko&Hicks,Joe(1997).The Relationship between leadership and sosciometric staus among preschool children.the Jouranal of Genetic Psychology,Vol.158(4).P418-486.
- Hensel,Nancy.(1991).Social Leadership Skills In Young Childern. Eric. Vol,14.
- Hess,L,(2010),Student Leadership Education in Elementary Classrooms.Citeseer.
- Hurlock,Elizabeth(2006). Child Development. New York:McGraw-Hill.
- James,B.(2002):Developing Leadership Skills In School Outsid Of School .www.helium.com
- Lambert,S,(2012).The perception and implementation of sustainable Leadership strategies in further education colleges .Journal of Leadership Education,11.
- Lee , Yoon _ Joo & Recchia , Susan .(2008). Who's the Boss ? Young children's power and influence in an early childhood classroom. ECRP.Vol.10.
- Northouse,P.G.(2015).Introduction to Leadership, Concepts and practice,Third Edition,SAGE Publication,Inc.-

- Sharon,Taba & Castle, Alfred (1999).Linghting the path developing leadership in early education ,Early Childhood Education Journal .Vol 26.P173-177.
- Shanae, K. (2008). Leadership and Management Skills of Preserves Teachers Faculty of Claremont Graduate University in Partial Fulfillment Claremont.
- Smyth,Elizubetin(1999).Developing Leadership Skills Of Pre-Adolescent Gifted Learners In Small Group Setting,Gifted Child Quarterty,Vol.43.No.3.
- Sun, Shin Min (2004). Understanding early childhood emerging competencies in the context of relationships . Journal of Early Childhood Reseach . Vol 2. P301-316
- Unger,H.G.(1996).Encyclopedia of American education .USA :Facts on File.
- Villagome, E. (2008). A Inductive Analysis of the Self-Perceptions of Young Children Related to Leadership as Construct. Humanities and Social Science. Vol.69. P. 174.
- Yu, Hua. (2007). Children's Activity Centre Operating Manual for Adult Managers. www.savethechildren.org.cn

الملاحق:

الملحق (1): قائمة مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (5–6) سنوات:

أولا: مهارة التواصل:	ثانيا: مهارة العمل الجماعي:
– يحيي الطفل الآخرين عندما يراهم – يشكر الطفل كل من يساعده	– يشارك الطفل الأطفال الآخرين في الألعاب الجماعية

– يستأذن الطفل عند الدخول والخروج – يستخدم الطفل تعبيرات الوجه المناسبة – يتبادل الطفل الحديث مع الآخرين – يستمع الطفل بإصغاء واهتمام عند الحديث مع الآخرين – يستخدم الطفل إيماءات الرأس في التواصل مع الآخرين – يبادل الطفل الآخرين الإبتسام – يستخدم الطفل إشارات معينة مفهومة للتعبير عن إحتياجاته – يتواصل الطفل بصريا مع الآخرين أثناء الحديث – يظهر الطفل تعبيرات الوجه في التواصل مع الآخرين	– يندمج الطفل مع الأطفال الآخرين في الأنشطة – يتعامل الطفل مع زملائه بروح تعاونية – يشجع الطفل أقرانه على العمل بروح الفريق – يقدم الطفل المساعدة للأطفال الآخرين – يتقبل الطفل تبادل الدور مع زملائه – يحدد الطفل دوره في نشاط المجموعة – يتعاون الطفل مع زملائه في ترتيب الألعاب بعد الإنتهاء من إستعمالها – يقوم الطفل بأداء دوره في الأنشطة الجماعية ويتحمل المسؤولية الموكلة إليه – يتصرف الطفل بهدوء في أثناء اللعب مع الآخرين
ثالثا: مهارة إدارة الوقت: – يرتب الطفل الأعمال الموكلة إليه بحسب الأهمية – ينجز الطفل مهامه في الوقت المناسب – يضع الطفل أولويات واضحة لإنجاز أعماله – ينجز الطفل مهامه دون هدر للوقت – يحدد الطفل الوقت اللازم لتحقيق أهدافه – ينتقل الطفل من مهمة إلى أخرى وفق الخطة الزمنية الموضوعة – ينجز الطفل المهمة الموكلة إليه بشكل كامل قبل أن ينتقل إلى مهمة أخرى – يوزع الطفل الوقت على الأنشطة المختلفة بشكل مناسب – يسلم الطفل العمل في الوقت المحدد – يحدد الطفل المدة التي سيستغرقها النشاط	رابعا: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار: – يشعر الطفل بوجود المشكلة – يحدد الطفل المشكلة تحديدا صحيحا – يقدم الطفل البدائل لحل المشكلة – يطرح الطفل أفكارا وحلولا جديد للمشكلات التي يواجهها – يبادر الطفل لحل المشكلة مباشرة دون تأجيل – يعيد الطفل المحاولة أكثر من مرة عند تعرضه للفشل – يجتهد الطفل في حل أي مشكلة للوصول إلى الحل – يختار الطفل الحل الأفضل للمشكلة – يستفيد الطفل من أخطاء غيره في حل المشكلات – يساعد الطفل الآخرين في حل مشكلاتهم –يختار الطفل الأنشطة التي تناسبه ليشارك بها – يشارك الطفل زملاءه في إتخاذ القرار

	– يتخذ الطفل القرار المناسب في الوقت المناسب – يتخذ الطفل قراره دون تردد – يختار الطفل القرار الذي يلبي إحتياجاته

الملحق (2): بطاقة ملاحظة مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (5–6) سنوات:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

أولا: مهارة التواصل

1	يحيي الطفل الآخرين عندما يراهم					
2	يشكر الطفل كل من يساعده					
3	يستأذن الطفل عند الدخول والخروج					
4	يستخدم الطفل تعبيرات الوجه المناسبة					
5	يتبادل الطفل الحديث مع الآخرين					
6	يستمع الطفل بإصغاء واهتمام عند الحديث مع الآخرين					
7	يستخدم الطفل إيماءات الرأس في التواصل مع الآخرين					
8	يبادل الطفل الآخرين الإبتسام					
9	يستخدم الطفل إشارات معينة مفهومة للتعبير عن إحتياجاته					
10	يتواصل الطفل بصريا مع الآخرين أثناء الحديث					
11	يظهر الطفل تعبيرات الوجه في التواصل مع الآخرين					

ثانيا:مهارة العمل الجماعي

12	يشارك الطفل الأطفال الآخرين في الألعاب الجماعية					
13	يندمج الطفل مع الأطفال الآخرين في الأنشطة					
14	يتعامل الطفل مع زملائه بروح تعاونية					
15	يشجع الطفل أقرانه على العمل بروح الفريق					

16	يقدم الطفل المساعدة للأطفال الآخرين					
17	يتقبل الطفل تبادل الدور مع زملائه					
18	يحدد الطفل دوره في نشاط المجموعة					
19	يتعاون الطفل مع زملائه في ترتيب الألعاب بعد الإنتهاء من إستعمالها					
20	يقوم الطفل بأداء دوره في الأنشطة الجماعية ويتحمل المسؤولية الموكلة إليه					
21	يتصرف الطفل بهدوء في أثناء اللعب مع الآخرين					

ثالثا: مهارة إدارة الوقت

22	يرتب الطفل الأعمال الموكلة إليه بحسب الأهمية					
23	ينجز الطفل مهامه في الوقت المناسب					
24	يضع الطفل أولويات واضحة لإنجاز أعماله					
25	ينجز الطفل مهامه دون هدر للوقت					
26	يحدد الطفل الوقت اللازم لتحقيق أهدافه					
27	ينتقل الطفل من مهمة إلى أخرى وفق الخطة الزمنية الموضوعة					
28	ينجز الطفل المهمة الموكلة إليه بشكل كامل قبل أن ينتقل إلى مهمة أخرى					
29	يوزع الطفل الوقت على الأنشطة المختلفة بشكل مناسب					
30	يسلم الطفل العمل في الوقت المحدد					
31	يحدد الطفل المدة التي سيستغرقها النشاط					

رابعا: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

32	يشعر الطفل بوجود المشكلة					
33	يحدد الطفل المشكلة تحديدا صحيحا					
34	يقدم الطفل البدائل لحل المشكلة					
35	يطرح الطفل أفكارا وحلولا جديد للمشكلات التي					

	يواجهها					
36	يبادر الطفل لحل المشكلة مباشرة دون تأجيل					
37	يعيد الطفل المحاولة أكثر من مرة عند تعرضه للفشل					
38	يجتهد الطفل في حل أي مشكلة للوصول إلى الحل					
39	يختار الطفل الحل الأفضل للمشكلة					
40	يستفيد الطفل من أخطاء غيره في حل المشكلات					
41	يساعد الطفل الآخرين في حل مشكلاتهم					
42	يختار الطفل الأنشطة التي تناسبه ليشارك بها					
43	يشارك الطفل زملاءه في إتخاذ القرار					
44	يتخذ الطفل القرار المناسب في الوقت المناسب					
45	يتخذ الطفل قراره دون تردد					
46	يختار الطفل القرار الذي يلبي إحتياجاته					

درجةُ امتلاكِ مُدرِّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ

*علاء سليمان شلهوب **أ. د. محمد خير الفوّال

مُلخَّصُ البحثِ:

هدفَ البحثُ إلى دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ، ودراسةِ الفروقِ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضَوءِ مُتغيّري الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ.

تكوّنتْ عيّنةُ البحثِ من (40) مُعلّماً ومُعلّمةً تمّ اختيارُهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ مِنَ المدارسِ الثّانويّةِ الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ، وتمَّ استخدامُ مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ من إعدادِ حمادنة والشواهين (2017)، بعدَ إعادةِ دراسةِ خصائصِهِ السيكومتريَّةِ.

وأشارتِ النّتائجُ إلى وجودِ مُستوىً مُتوسّطٍ مِنْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ، ووجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّراتِ الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ، لصالحِ الإناثِ وذوي الخبرةِ الأعلى.

الكلماتُ المفتاحيّةُ: مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ – مُدرّسو اللُّغةِ العربيّةِ– المدارسُ الثّانويَّةُ

*طالب دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التّدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

**الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التّدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

The extent to which Arabic teachers in high schools are able to have critical thinking skills in Sweida city

***Alaa Slaiman Shalhoub**
****Dr. Mohammad Khier Al-Fawal**

Abstract:

This search aimed to examine the extent to which Arabic teachers in high school have critical thinking skills, and to study differences in critical thinking skills in light of gender and the number of years of experience variables.

The research sample consisted of (40) teachers selected from the state high schools in Sweida

The critical thinking skills scale of Arabic teachers prepared by Hamadina and Shoahin (2017) was used, after testing the psychometric characteristics.

The results indicated that there was a moderate level of critical thinking skills among Arabic language teachers, and there are statistically significant differences in critical thinking skills in the light of gender and years of experience variables, for females and higher-skilled people.

Keywords: Critical Thinking Skills - Arabic Teachers- High schools

***Doctoral Student in the department of curriculums and teaching methods.**
****Professor in the department of curriculums and teaching methods.**

1. المقدّمة:

يعيشُ الإنسانُ اليومَ حياةً مُضطربةً حيثُ يواجهُ الكثيرَ من المشكلاتِ التي تشكّل تحدّياً حقيقيّاً، وتتنوّع مصادرُ هذه المشكلاتِ فمنها الاقتصاديّةُ ومنها الصّحّيّةُ، بالإضافةِ إلى التغيّراتِ والتّطوّراتِ التي يشهدُها عالمُنا المعاصرُ، مِنْ تطوّراتٍ معرفيّةٍ وتقنيّةٍ وعلميّةٍ حتّى أصبحَ يُطلقُ عليهِ عصرُ التّفجّرِ المعرفيّ، وهذا أضافَ مسؤوليّاتٍ جديدةً على عاتقِ العمليّةِ التّربويّةِ بوصفِها أحدَ أبرزِ عمليّاتِ التّنشئةِ، وتكوينِ شخصيّةِ النّشءِ وتأهيلِهم لمواجهةِ ظروفِ الحياةِ المُتغيّرةِ، وتقعُ هذه المسؤوليّةُ على عاتقِ المُعلّمِ بصفةٍ خاصّةٍ بوصفِهِ قائداً لِلعمليّةِ التّعليميّةِ والمخطّطَ والمُنفّذَ لها، فعليهِ أنْ يقفَ في وجهِ هذهِ المُشكلاتِ والتغيُّراتِ ليأتيَ بحلولٍ مُناسبةٍ؛ وعليه البحثُ عن أساليبِ التّفكيرِ الفريدةِ البعيدةِ عن التّفكيرِ النّمطيّ والجامدِ لتخفّفَ مِنْ حِدّةِ هذا الصّراعِ وتساعدَه على حلّ مشكلاتِهِ، ولتمكّنَهُ مِنْ أداءِ دورِهِ بفاعليّةٍ وكفاءةٍ، ويتطلّبُ من المعلّمِ اليومَ أن يكونَ قادراً على ممارسةِ الأدوارِ والمهامِ الجديدةِ المُلقاةِ على عاتقِه، إضافةً إلى التّمكّنِ من مادّتهِ، كأدوارِ المحلّلِ، والمفكّرِ، والقادرِ على التّواصلِ مع تلاميذِه بطرائقَ وأساليبَ مميّزةٍ، وممارسةِ أساليبِ التّدريسِ الحديثةِ وإكسابِهم مهاراتِ التّفكيرِ العليا، فلم يعُد كافياً الاهتمامُ بتزويدِ المُعلّمِ بأكبرِ قدرٍ من المعلوماتِ بل أصبحَ من الضّروريّ إدراكُ المُعلّمِ كيفيّةَ استخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ وتطبيقِها في شتّى مناحي الحياةِ.

وتماشياً مع التّسارعِ المعرفيّ تحوّلَ التّركيزُ في التّعليمِ مِنْ مُحتوى المنهجِ إلى مُخرجاتِ المنهجِ معَ التّشديدِ في المقامِ الأوّلِ على أنْ يتعلّمَ الطّلبةُ التّفكيرَ بصورةٍ ناقدةٍ؛ حيثُ يُصنَّفُ التّفكيرُ النّاقدُ ضمنَ المهاراتِ المُهمّةِ التي تُشكّلُ العمودَ الفقريَّ لنجاحِ المُعلّمِ والمُتعلّمِ في الدّراسةِ الأكاديميّةِ والحياةِ المهنيّةِ، ولقد نالَ التّفكيرُ النّاقدُ اهتماماً متزايداً مِنْ قِبَلِ التّربويّينَ في العالمِ وخاصّةً في الولاياتِ المُتّحدةِ الأمريكيّةِ وذلكَ بسببِ ضعفِ مُخرجاتِ العمليّةِ التّعليميّةِ (Lipman, 1995, 154)، ومِنَ الأهدافِ التّربويّةِ التي تسعى التّربيةُ إلى تحقيقِها هيَ تنميةُ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى الطّلبةِ مِنْ خلالِ تدريبِهم وتدريسِهم وتعليمِهم مِنْ أجلِ بناءِ شخصيّةٍ مُتكاملةٍ قادرةٍ على المُشاركةِ في مُجتمعٍ تسودُهُ الحياةُ الدّيمقراطيّةُ (Mcfarland, 1985, 70).

ونظراً لهذهِ الثّورةِ التّقنيّةِ باتَ لِزاماً علينا مواكبةُ التّطوّرِ والسّيرُ معهُ، ومساعدةُ الأجيالِ الجديدةِ على ذلك، وهذهِ المَهمّةُ تقعُ على عاتقِ العمليّةِ التّعليميّةِ، وهذا يتطلّبُ وجودَ مُعلّمٍ كفءٍ قادرٍ على حثّ طلبتهِ على ممارسةِ أساليبِ التّفكيرِ النّاقدِ ومُساعدتِهم على تطويرِها وتنميتِها. ويحظى تدريسُ اللُّغةِ العربيّةِ بمكانةٍ مُهمّةٍ لِما لها مِنْ إسهاماتٍ مُتعدّدةٍ في تربيةِ النشءِ تربيةً مُتكاملةً وتزويدِهم بالمفاهيمِ والحقائقِ وإمدادِهم بالألفاظِ والتراكيبِ وتنميةِ ثروةِ التلاميذِ اللّغويّةِ، ومُساعدتِهم على استخدامِ اللُّغةِ استخداماً صحيحاً، ولكي يؤدّيَ تدريسُ اللّغةِ العربيّةِ هذهِ المهامَ ولِتنالَ اللّغةُ العربيّةُ حقوقَها ومكانتَها، كانَ لا بدَّ مِنْ توفُّرِ مُدرّسٍ يمتلكُ الأساليبَ الصّحيحةَ التي تساعدُ الطّلبةَ على التّفسيرِ والتّحليلِ والاستنتاجِ والتّقويمِ والاستقراءِ.

فالطّالبُ هوَ الهدفُ الأسمى للتّربيةِ والتّعليمِ، وإنّ الهدفَ الرّئيسَ للتّربيةِ والتّعليمِ هو تزويدُ الطّلبةِ بالمعارفِ والاتّجاهاتِ والقيمِ ومهاراتِ التّفكيرِ التي تؤهّلُهُ للتّعاملِ مع مُتغيّراتِ العالمِ المعاصرِ.

2. **مشكلةُ البحثِ:**

المُعلّمُ أساسُ نجاحِ أيّ نظامٍ تربويٍّ نظراً لدورِهِ الأساسيّ في العمليّةِ التّعليميَّةِ؛ لذلك فإنَّ امتلاكَه الأساليبَ المُميَّزةَ والقدرةَ على التّجديدِ والتّطويرِ أصبحَ ضرورةً حتميّةً تقتضيها مُتطلَّباتُ العصرِ التي وضعتهُ أمامَ أدوارٍ جديدةٍ لعلَّ أبرزَها توفيرُ بيئةٍ تعليميّةٍ تعملُ على إكسابِ الطّلبةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ بوصفِهِ مَطلباً مُلِحّاً لمواكبةِ عصرِ التّطوّرِ؛ ولإحداثِ التّقدّمِ والنّموِّ في مجالاتِ الحياةِ كافةً. ويتّفقُ الباحثونَ على أهمّيّةِ تهيئةِ الظّروفِ البيئيّةِ والصّفّيّةِ المُناسبةِ للطّلبةِ كي يُمارسوا مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، وهذا لن يتحقّقَ إلا بوجودِ مُعلّمٍ قادرٍ على استخدامِ هذهِ المهاراتِ وتنميتِها؛ لذلك فإنّ موضوعَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنَ الموضوعاتِ المُهمّةِ التي ينبغي التّركيزُ عليها في قضايا التّعليمِ لمعرفةِ إلى أيّ مدىً يمتلكُ المُعلّمونَ هذه المهاراتِ.

وللتّفكيرِ النّاقدِ أهمّيّةٌ خاصّةٌ في عمليّةِ التّعليمِ؛ فهو يساعدُ على تحمُّلِ المسؤوليّةِ واتّخاذِ القرارِ كما يُحرّرُ الأفرادَ مِنَ التّبعيّةِ الفكريّةِ ويحثُّهم على التّفكيرِ بصورةٍ مُستقلّةٍ وفريدةٍ، لذلكَ فإنَّ امتلاكَ المُعلّمينَ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ أصبحَ ضرورةً مُلحّةً. وبالاطّلاعِ على الأدبِ التّربويّ نجدُ أنَّ هناكَ دراساتٍ تناولَتْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُدرّسي اللُّغةِ العربيّة كدراسات (حمادنة والشواهين، 2017؛ والحلاَّق، 2019) وقد توصّلتْ هذه الدراساتُ إلى ارتفاعِ نسبةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ.

لكنْ نظراً لكونِ الباحثِ مُدرّساً للّغةِ العربيّةِ في كلّيّةِ التّربيةِ وهو على احتكاكٍ بالطّلبةِ منذ السّنةِ الأولى فقد لاحظَ افتقارَهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، هذا الافتقارُ قد يرجعُ إلى افتقارِ المعلّمينَ بالدّرجةِ الأولى لهذهِ المهاراتِ فهم لا يمارسونَها أمامَ الطّلبةِ ومن ثمَّ لا يساعدونَهم على اكتسابِها، فإنّ نقصَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى المُعلّمينَ يُضعِفُ فاعليّةَ تطويرِ هذه المهاراتِ لدى الطّلبةِ، ولذلك شعرَ الباحثُ بضرورةِ دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لِمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ؛ فالمرحلةُ الثّانويّةُ هي المرحلةُ السّابقةُ للمرحلةِ الجامعيّةِ ومن الأفضلِ أنْ يتمَّ فيها تهيئةُ الطّلبةِ بالشّكلِ الأمثلِ وتنميةُ مهاراتِ التّفكيرِ التي تساعدُهم على النّجاحِ في حياتِهم الجامعيَّةِ.

ونظراً لِما للتّفكيرِ النّاقدِ من أهمّيّةٍ في أداءِ المُعلّمِ لدورِه بفاعليّةٍ وكفاءةٍ فقد تناولَ البحثُ الحاليُّ درجةَ امتلاكِ مدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، وبذلك يسعى البحثُ الحاليُّ لِلإجابةِ عنِ التّساؤلِ الآتي:

ما درجةُ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ؟

3. **أهمّيّةُ البحثِ:**

تتحدّدُ أهمّيّةُ البحثِ الحاليّ في:

- توجيهِ اهتمامِ المُعلّمينَ بضرورةِ امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ؛ فالمعلّمُ هو حجرُ الزّاويةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ وعلى عاتقِه تقعُ مسؤوليّةُ تطويرِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى الطّلبةِ.
- أهمّيّةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ وضرورةِ تطويرِها لدى الطّلبةِ، ليكونوا قادرينَ على الإبداعِ والابتكارِ ومواكبةِ تطوّراتِ الحياةِ.
- الاستفادةِ مِنْ نتائجِ البحثِ الحاليّ في تطويرِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى المُعلّمينَ والطّلبةِ.

4. أهدافُ البحثِ:

يهدفُ البحثُ الحاليُّ إلى:

- دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ.
- دراسةِ الفروقِ في تقديرِ المُدرّسينَ لدرجةِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّرِ الجنسِ.
- دراسةِ الفروقِ في تقديرِ المُدرّسينَ لدرجةِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ.

5. فرضيّات البحث:

- لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً عندَ مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّر الجنسِ.
- لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً عندَ مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ.

6. حدودُ البحثِ:

- حدودٌ زمانيّةٌ: تمّ تطبيقُ أدواتِ البحثِ في الفصلِ الثّاني من العامِ الدّراسيّ 2020/2019.
- حدودٌ مكانيّةٌ: تمّ تطبيقُ أدواتِ البحثِ في المدارسِ الثّانويّةِ في مدينةِ السّويداءِ.
- حدودٌ بشريّةٌ: تمثّلتْ في إجاباتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.
- حدودٌ علميّةٌ: تتمثّلُ في دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ مِنْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، ودراسةِ الفروقِ في تقديرِ المُدرّسينَ لدرجةِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّري الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ.

7. مُصطلحاتُ البحثِ والتّعريفاتُ الإجرائيّةُ:

التفكيرُ النّاقدُ Critical Thinking: يُعرَّفُ بأنّهُ تفكيرٌ مُركَّبٌ مُرتبطٌ بعددٍ غيرِ محدودٍ من السّلوكيّاتِ في عددٍ غيرِ محدودٍ من المواقفِ أو الموضوعاتِ ولهُ ارتباطٌ بمفاهيمَ أُخرى كالمنطقِ وحلِّ المشكلاتِ والتّعلُّمِ (عبد العزيز، 2009، 108).

وتُعرَّفُ **مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ إجرائيّاً:** بأنّها مهاراتُ التّحليلِ والاستقراءِ والتفسيرِ والاستنتاجِ والتّقويمِ التي يمتلكُها مُدرّسُ اللُّغةِ العربيَّةِ ويستخدمُها في العمليّةِ التّعليميّةِ، وتُقاسُ إجرائيّاً من خلالِ الدّرجةِ التي

يحصلُ عليها مُدرّسُ اللُّغةِ العربيّةِ مِنْ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ المُستخدَمِ في هذا البحثِ.

مدرّسو اللُّغةِ العربيّةِ: هم جميعُ المدرّسينَ والمدرّساتِ الذينَ يقومونَ بتدريسِ مادّةِ اللُّغةِ العربيّةِ في المدارسِ الثّانويّةِ الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ.

8. دراساتٌ سابقةٌ:

1. دراسةُ إبراهيمَ (2010) العراق

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ أثرِ استخدامِ مهاراتِ التفكيرِ النّاقدِ على اكتسابِ المفاهيمِ النحويّةِ لطالباتِ الصفِّ الرابعِ العلميّ.

وتكوّنَتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِنْ (65) طالبةً في إعداديّةِ قرطبةَ للبناتِ في مدينةِ الموصلِ، وتمَّ اختيارُها عشوائيّاً مِنْ مدارسِ مُجتمعِ البحثِ، توزَّعْنَ على مجموعتينِ بواقعِ (33) طالبةً في المجموعةِ الضّابطةِ التي دُرِّسَتِ المادةَ ذاتَها بالطريقةِ الاعتياديّةِ، كافأَ الباحثُ بينَ المجموعتينِ في عددٍ مِنَ المُتغيّراتِ، واعتمدَ بعضاً مِنْ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ المتلائمةِ معَ تدريسِ مادّةِ النّحوِ.

وأعدَّ خطّةً تدريسيّةً أُنموذجيّةً لتدريسِ المادةِ باستعمالِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ التي اعتمدَها. كما وأعدَّ الباحثُ اختباراً موضوعيّاً لقياسِ اكتسابِ المفاهيمِ اتّسمَ بالصّدقِ والثّباتِ تألّفَ بصيغتِهِ النهائيّةِ مِنْ (36) فقرةً مِنْ نوعِ الاختيارِ مِنْ مُتَعدّدٍ. استغرقَ تطبيقُ التجربةِ مدّةَ (10) أسابيعَ، وأُخضِعَتِ المجموعتانِ بعدَها للاختبارِ، وعُولِجَتِ البياناتُ إحصائيّاً باستعمالِ الاختبارِ الثنائيّ (t– test) لعيّنتينِ مُستقلّتينِ.

أظهرتِ النتائجُ وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى (0.05) بينَ متوسّطِ تحصيلِ المجموعتينِ ولمصلحةِ المجموعةِ التجريبيّةِ.

2. دراسة جاكوب وسام (Jacob & Sam, 2010) ماليزيا

هدفَتِ الدّراسةُ إلى تعرُّفِ أثرِ استخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في التّحصيلِ في مادّةِ الرّياضيّاتِ ومستوى التّفكيرِ النّاقدِ لدى رُوّادِ أحدِ المنتدياتِ الإلكترونيّةِ مِنْ طلبةِ الجامعةِ، والبالغُ عددُهم (46) مُشارِكاً، وتمَّ استخدامُ برنامجٍ للتّفكيرِ النّاقدِ واختبارٍ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ واختبارٍ تحصيليٍّ في الرّياضيّاتِ، وأظهرتْ نتائجُ الدّراسةِ أثراً إيجابيّاً لاستخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في كلٍّ مِنَ التّحصيلِ في الرّياضياتِ ومستوى التّفكيرِ النّاقدِ ومهاراتِهِ الفرعيّةِ (الاستنتاجِ، التقويمِ) لدى روّادِ المنتدى الذي استمرَّ نحوَ (11) أسبوعاً وتلقّى المشاركونَ فيه جلساتٍ تدريبيّةً لحلِّ تمارينَ رياضيّةٍ باستخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

3. دراسة العنزي (2011) الكويت

هدفتِ الدّراسةُ إلى معرفةِ الصعوباتِ التي يواجهُها مُعلّمو اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ المُتوسّطةِ بدولةِ الكويت في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ وجهةِ نظرِهم، وتكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِنْ (500) مُعلّمٍ ومُعلّمةٍ، وتمَّ استخدامُ مقياسِ الصُّعوباتِ التي تواجهُ المُعلمينَ في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ إعدادِ الباحثِ، وقد أشارتِ النّتائجُ إلى أنَّ درجةَ الصعوباتِ التي يواجِهُها معُلّمو اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ

المُتوسّطةِ بدولةِ الكويتِ في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ وجهةِ نظرِهم كانتْ مُتوسّطةً، كما أشارَتْ إلى وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في ضوءِ مُتغيّرِ الجنسِ لصالحِ الإناثِ.

4. دراسةُ الصوّافِ (2012) مصر

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرُّفِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ، والقيمِ، والاتجاهِ نحو التخصُّصِ الأكاديميّ لدى طلاّبِ السنةِ الأولى والسنةِ الأخيرةِ مِنْ طلابِ كليّةِ التربيةِ النوعيّةِ بمحافظةِ دمياطَ في مِصرَ في الشعبِ الثلاثِ (التربيةِ الفنيةِ، الحاسبِ الآليّ، الاقتصادِ المنزليّ).

تتمثّلُ العينةُ بطلابِ السنةِ الأولى، والسنةِ الأخيرةِ تخصُّصات (التربية الفنية، الحاسب الآلي، الاقتصاد المنزلي) بكليّةِ التربيةِ النوعيّةِ بمحافظةِ دمياطَ، وتمَّ استخدامُ اختبارِ التفكيرِ الناقدِ، ومقياسِ التفضيلِ القيميّ، ومقياسِ الاتجاهِ نحو التخصُّصِ الأكاديميّ، وأظهرتِ النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السّنةِ الأولى، ومتوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السنةِ الأخيرةِ لصالحِ طلاّبِ السّنةِ الأخيرةِ في جميعِ أبعادِ التفكيرِ الناقدِ عدا بُعدِ تقويمِ الحججِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الحاسبِ الآليّ، وبُعدي تقويمِ الحججِ والاستدلالِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الاقتصادِ المنزليّ. ووُجِدتْ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السنةِ الأولى، والسنةِ الأخيرةِ لصالحِ طلاّبِ السنةِ الأخيرةِ في القيمِ الجماليّةِ، والقيمِ السياسيّةِ، وقيمِ الاستقلالِ بالنسبةِ لتخصُّصِ التربيةِ الفنيّةِ، وفي القيمِ النظريّةِ، والقيمِ الجماليّةِ، والقيمِ الاجتماعيّةِ، وقيمِ المستقبلِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الحاسبِ الآليّ، ولصالحِ طلاّبِ السنةِ الأولى في القيمِ النظريّةِ بالنسبةِ لتخصُّصي التربيةِ الفنيّةِ، والاقتصادِ المنزليّ، وفي القيمِ الاقتصاديّةِ، والقيمِ الدينيّةِ، وقيمِ النجاحِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الحاسب الآليّ، وعدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المجموعتينِ في القيمِ الأخرى بالنسبةِ لكلّ تخصُّصٍ على حدة. وأشارتِ النتائجُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السّنةِ الأولى، ومتوسطِ درجاتِ طلابِ السّنةِ الأخيرةِ لصالحِ طلاّبِ السّنةِ الأخيرةِ في جميعِ أبعادِ الاتجاهِ نحو التخصُّصِ الأكاديميّ بالنسبةِ لتخصُّصيّ التربيةِ الفنيّةِ، والاقتصادِ المنزليّ.

5. دراسة محمد (2013) العراق

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرُّفِ مستوى مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ لدى طلبةِ قسمِ الرياضيّاتِ في كليّةِ التربيةِ الجامعة المستنصريّة، في الفصلِ الدراسيّ الأوّلِ للعامِ الدراسيّ 2011–2012م.

وتكوّنتْ عيّنةُ الدراسةِ منْ (56) طالباً وطالبةً، أعدَّ الباحثُ اختبارًا يقيسُ (21) فقرةً مِنْ فقراتِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ وهي (6) فقراتٍ للاختبارِ الأوّلِ (معرفةُ الافتراضاتِ) و(8) فقراتٍ للاختبارِ الثاني (تقويُم الحججِ) و(7) فقراتٍ للاختبارِ الثالثِ (كشفُ المغالطاتِ والأخطاءِ)، وأشارتِ نتائجُ الدّراسةِ إلى ارتفاعِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى طلبةِ قسمِ الرّياضيّاتِ.

6. دراسةُ حمادنة والشواهين (2017) الأردن

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ مدى امتلاكِ مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ ومُعلّماتها في المرحلةِ الأساسيّةِ العليا لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّراتِ الجنسِ والمُؤهّلِ العلميّ والخبرةِ التّعليميَّةِ.

تكوَّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِنْ (100) مُعلّمٍ ومُعلّمةٍ، وتمّ استخدامُ مقياسٍ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ إعدادِ الباحثينِ، وأشارتِ النّتائجُ إلى ارتفاعِ درجةِ امتلاكِ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، ووجودِ فروقٍ في درجةِ امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ لصالحِ ذوي الخبرةِ الأعلى، وعدمِ وجودِ فروقٍ تُعزى لمُتغيّري الجنسِ والمؤهّلِ العلميّ.

7. دراسةُ الهاشميّ والعزاويّ والحلّاق (2019) الأردن

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ درجةِ تمكُّنِ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الأساسيّةِ في الأردنِ مِنْ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ والفروقِ في هذ المهاراتِ وفقاً لمتغيّري الجنسِ والمرحلةِ الدراسيّةِ.

تكوّنتْ عيّنةُ الدراسةِ من (50) معلماً ومعلمةً، وتمَّ استخدامُ اختبارِ واطسون–جليسر للتفكيرِ الناقدِ.

وأظهرتْ نتائجُ الدراسةِ أنّ درجةَ تمكُّنِ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ بلغَتْ (79.3%) ،وهذهِ النسبةُ أعلى بكثيرٍ مِنْ مُتوسّطِ الأداءِ على الاختبارِ والبالغةِ (69.23%)، وكانتْ مهارةُ الاستنتاجِ أكثرَ تمكُّناً مِنْ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ الأخرى، كما أظهرَتْ الدراسةُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ ومُتغيّرِ المرحلةِ الدراسيّةِ.

ثالثاً: تعقيبٌ على الدّراساتِ السّابقةِ: تمَّ عرضُ مجموعةٍ من الدّراساتِ السّابقةِ والتي كان محورُها الأساسيُّ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، وقد تباينتْ أهدافُ هذه الدّراساتِ فيما بينها، فقدْ هدفَتْ دراسةُ العنزي (2011) إلى دراسةِ الصّعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، بينما هدفتْ دراساتُ الصوَّاف (2012) ومحمّد (2013) إلى دراسةِ مستوى مهاراتِ التفكيرِ الناقد لدى الطلبةِ الجامعيّينَ، أمّا دراساتُ حمادنة والشواهين (2017) والهاشميّ والعزاويّ والحلاّق (2019) فقد هدفَتْ إلى دراسةِ مُستوى مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ وهي بذلك تتشابهُ معَ الدّراسةِ الحاليّةِ؛ فالهدفُ الرّئيسُ للدّراسةِ الحاليّةِ دراسةُ مدى امتلاكِ مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّة لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقِد. وتختلفُ الدّراسةُ الحاليّةُ مع دراساتِ إبراهيمَ (2010) وجاكوبَ وسامَ (Jacob & Sam, 2010) والصوّافِ (2012) ومُحمّد (2013) في عيّنةِ الدّراسةِ؛ فقد تكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ الحاليّةِ من عددٍ مِنْ مُدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ بينما استهدفتْ تلكَ الدّراساتُ طلبةَ المدرسةِ والجامعةِ، واستفادتِ الدّراسةُ الحاليّةُ مِنَ الدّراساتِ السّابقةِ في صياغةِ مُشكلةِ البحثِ وفرضيّاتِه واختيارِ الأداةِ وأساليبِ المعالجةِ الإحصائيّةِ، ومُناقشةِ وتفسيرِ النّتائجِ.

9. **الإطارُ النّظري:**

التّفكيرُ النّاقدُ: حاولَ العديدُ مِنَ العلماءِ والباحثينَ تقديمَ تعريفٍ واضحٍ ومُحدَّدٍ للتّفكيرِ النّاقدِ لكنَّ هناك تبايناً بين العلماءِ في تحديدِ مفهومِه نظراً لاختلافِ أُطرِهم الفلسفيّةِ والنّظريّةِ، فيرى جلاسر Glaser أنَّ التّفكيرَ النّاقدَ يتضمّنُ ثلاثةَ جوانبَ، هيَ(Fisher, 2001, 3):

- الاتّجاهُ أو النّزعةُ إلى أنْ يأخذَ الفردُ في حسبانِهِ المشكلاتِ والموضوعاتِ التي سبقَ وتعرّض لها، أي عاملُ الخبرةِ.

- معرفةُ مناهجِ التّقصّي المنطقيّ والاستدلاليّ.
- استخدامُ بعضِ المهاراتِ في تطبيقِ الاتّجاهاتِ والمعرفةِ السّابقةِ.

ويشيرُ (جروان، 2002، 426) إلى أنّ التّفكيرَ النّاقدَ عبارةٌ عن نشاطٍ عقليٍّ مُركّبٍ هادفٍ محكومٍ بقواعدِ المنطقِ والاستدلالِ ويقودُ إلى نتائجَ يمكنُ التّنبّؤُ بها، غايتُهُ التّحقّقُ مِنَ الشّيءِ وتقييمُه بالاستنادِ إلى معاييرَ أو محكّاتٍ مقبولةٍ.

ويمكنُ القولُ إنّ التّفكيرَ النّاقدَ يقومُ على الموضوعيّةِ والشّفافيّةِ في إصدارِ الأحكامِ ويتضمّنُ الفحصَ الدّقيقَ للموقفِ ومقارنتَه مع المواقفِ المُشابهةِ والتّمييزَ بينها وتقييمَها والتّوصّلَ إلى الاستنتاجاتِ المبنيّةِ على أُسُسٍ مَنطقيّةٍ.

ومهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ هيَ:

التّحليل Analysis: يُقصَدُ بالتّحليلِ تحديدُ العلاقاتِ ذاتِ الدّلالاتِ المقصودةِ والفعليّةِ بينَ العباراتِ والأسئلةِ والمفاهيمِ والصّفاتِ والصّيغِ الأُخرى للتّعبيرِ عنِ اعتقادٍ أو حكمٍ أو تجربةٍ أو معلوماتٍ أو آراءٍ، وتتضمّنُ مهارةُ التّحليلِ مهاراتٍ فرعيّةً؛ إذ يَعدُّ الخبراءُ أنّ فحصَ الآراءِ واكتشافَ الحججِ وتحليلَها ضمنَ مهاراتِ التّحليلِ الفرعيّةِ.

الاستقراءُ Induction: يُقصَدُ بهذهِ المهارةِ أنَّ صِحّةَ النتائجِ مُرتبطةٌ بصدقِ المُقدّماتِ، ومِنَ الأمثلةِ على هذه المهارةِ الإثباتاتُ العلميّةُ والتجاربُ، وتُعَدُّ الإحصاءاتُ الاستقرائيّةُ استقراءً حتى لو كانَ هذا الاستقراءُ مبنيّاً على تنبُّؤٍ أو احتمالٍ، كما يَتضمَّنُ الاستقراءُ الدلالاتِ والأحكامَ التي يصدرُها الشخصُ بعدَ الرجوعِ إلى موقفٍ أو أحداثٍ (مرعي ونوفل، 2007، 294).

التّفسيرُ Explanation: ويعني القُدرةَ على تحديدِ المُشكلةِ وفهمِها وشرحِها، وتعرّفِ التّفسيراتِ المنطقيّةِ، وممارسةِ التّصنيفِ واستخراجِ المعنى مِنَ المُعطياتِ، وتحديدِ دقّةِ المعلوماتِ ومصادرِها (العتوم، 2004، 244).

الاستنتاجُ Deductive: تُشيرُ هذهِ المهارةُ إلى تحديدِ وتوفيرِ العناصرِ اللاّزمةِ لاستخلاصِ النّتائجِ المنطقيّةِ للعلاقاتِ الاستدلاليّةِ المقصودةِ أو الفعليّةِ من بينِ العباراتِ أو الصّفاتِ أو الأسئلةِ، أو أيّ شكلٍ آخرَ للتعبيرِ، كما يُقصَدُ بالاستنتاجِ القدرةُ على خلقِ أو تكوينِ جدلٍ أو نِقاشٍ مِنْ خلالِ خطواتٍ منطقيّةٍ (مرعي ونوفل، 2007، 294).

التّقويم Evaluation: وتشملُ تقويمَ الحجَجِ والبراهينِ والأدلّةِ والادّعاءاتِ، وتحديدَ قوّتِها وتفنيدَها، والتّمييزَ بينَ الحقائقِ والادّعاءاتِ (العتوم، 2004، 244).

إن الفردَ الذي يتمتّعُ بمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ يتّسمُ غالباً بحبِّ الاستطلاعِ؛ فهو يَسعى دائماً لاكتشافِ المزيدِ ويبذلُ جهداً في البحثِ عنِ المعلوماتِ ذاتِ الصّلةِ بالموضوعِ المطروحِ، ويستندُ في أحكامِه إلى المنطقِ؛ فاستنتاجاتُه مبنيّةٌ على أُسُسٍ علميّةٍ، ويتّصفُ بالمرونةِ وسعةِ الأفقِ؛ فتفكيرُه بعيدٌ عن الجمودِ ويفكّرُ في عدّةِ اتّجاهاتٍ ولديهِ الرّغبةُ في إعادةِ النظرِ.

مُدرّسُ اللّغةِ العربيّةِ: إنَّ المُدرّسَ حجرُ الزّاويةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ، وشخصيّتُه وخصائصُهُ تلعبُ دوراً أساسيّاً في تحقيقِ أهدافِ العمليّةِ التّعليميّةِ، فإذا كانَ المنهاجُ يُعاني ثُغْرةً ما يستطيعُ المُعلّمُ بأُسلوبِهِ أنْ يسدَّ النّقصَ قدرَ الإمكانِ، وإنْ كانَ الطّالبُ لا يمتلكُ الدّافعيّةَ استطاعَ المُعلّمُ بأُسلوبِهِ المُميّزِ والفريدِ أنْ يَخلقَ دافعيّةً لديهِ ويحثُّهُ على العملِ والاستمرارِ، لكنْ إنْ لَمْ يكنِ المُعلّمُ كُفئاً فإنَّ العمليّةَ التّربويّةَ لنْ تُحقّقَ أهدافَها مهما كانَ المِنهاجُ على مستوىً عالٍ ومهما كانَ الطّالبُ مُجتهِداً، لذلكَ مِنَ الضّروريّ أنْ يتّصفَ المدرّسونَ بخصائصَ مُعيَّنةٍ تساعدُهم على أداءِ رسالتِهم بالصُّورةِ المُثلى. ويشتركُ مُعَلّمُ اللُّغةِ العربيّةِ معَ سائرِ المُعلّمينَ في السّماتِ العامَّةِ، ولكنّهُ يتميّزُ عنهم أيضاً بسماتٍ خاصّةٍ تُميّزُهُ عَنْ غيرِهِ مِنَ المُعَلّمينَ، ومِنْ هذهِ الخصائصِ كما أوردَها (الخطيب، 2003):

1) **<u>مُتوقّدُ الذّكاءِ</u>**: اللّغةُ فِكْرٌ وأُسلوبٌ ولا بُدَّ لصاحبِ الفكرةِ وناقلِها مِنْ فِطْنَةٍ في الاستيعابِ وبُعْدِ النّظرِ، وهذا يحتاجُ إلى درجةٍ عاليةٍ مِنَ الذّكاءِ.
2) **<u>حُسْنُ الخُلُقِ</u>**: مُعلّمُ اللُّغةِ العربيّةِ حاملٌ تراثَ اللُّغةِ العربيَّةِ وأمجادَها الأدبيّةَ وحريٌّ بهِ أنْ يكونَ على قدرٍ سامٍ مِنَ الأخلاقِ والسّلوكِ الرّفيعِ الذي يَليقُ بهذا التّراثِ.
3) **<u>معرفتُهُ بأهمّيّةِ اللُّغةِ العربيّةِ</u>**: يجبُ أنْ يُدركَ مُدرّسُ اللُّغةِ العربيّةِ أهمّيّةَ المادّةِ التي يقومُ بتدريسِها وأنْ يعرفَ وظيفةَ اللُّغةِ في حياةِ المُجتمَعِ حتّى يعطيَها حقَّها مِنَ الاهتمامِ وحسنِ الأداءِ وعليهِ أنْ يُبَصّرَ طلّابَهُ بأهمّيّةِ اللُّغةِ في الحياةِ ليدركوا أنّهم يتعلّمونَ شيئاً يحتاجونَهُ في حياتِهم، فيقبلونَ على تعلُّمِها بِشَغَفٍ واشتياقٍ، كما ينبغي على مُدرّسِ اللُّغةِ العربيّةِ أنْ ينظرَ إلى اللُّغةِ على أنّها ليستْ مادّةً دراسيّةً فحسب، بلْ هيَ لُغَةٌ وظيفيّةٌ ينبغي أنْ تُستعملَ في كلِّ حينٍ وألّا يقتصرَ تعليمُها على فتراتٍ مُعيَّنةٍ محدودةٍ، بلْ يجبُ تدريبُ التّلاميذِ على الاستعمالِ اللُّغويّ الصّحيحِ في كلِّ فُرصَةٍ مُمْكِنَةٍ، وعليهِ أنْ يُدرِكَ أنَّ اللُّغةَ تُدرَّسُ لِتؤدّيَ وظيفتَها في مواقفِ الحياةِ التي تواجهُهُ كأنْ يكتبَ تقريراً أو يُرسلَ برقيّةً أو رسالةً أو بطاقةَ دعوةٍ، أو يديرَ بها ندوةً أو يشاركَ في مُناقَشةٍ أو يُلقيَ كلمةً، وذلكَ كلُّهُ فوقَ استخدامِها في التّعبيرِ الإبداعيّ عنِ النّفسِ.
4) **<u>معرفتُهُ بوحدةِ اللُّغةِ وإن تعدّدتْ فروعُها</u>**: على مُدرّسِ اللُّغةِ العربيّةِ أنْ ينظرَ إلى اللُّغةِ العربيّةِ على أنّها وحدةٌ مُتكامِلةٌ مُترابِطةٌ مُتماسِكَةٌ، وليستْ فروعاً مُختلِفةً وإنْ قُسِّمَتْ إلى فروعٍ فذلكَ بهدفِ تيسيرِ العمليّةِ التّعليميّةِ وتنسيقِ العملِ في التّدريسِ، وعليهِ أنْ يُدركَ أيضاً أنَّ هذهِ الفروعَ تهدفُ إلى غرضٍ واحدٍ وتتعاونُ على تحقيقِهِ وهو جعلُ الطّالبِ يستخدمُها استخداماً صحيحاً كتابةً وحديثاً.
5) **<u>تفهّمُهُ لطرائقِ التّدريسِ</u>**: ينبغي على مُدرّسِ اللُّغةِ العربيّةِ أنْ يكونَ مُلِمّاً بطرائقِ التّدريسِ وأنْ يبحثَ باستمرارٍ عنْ طرائقِ التّدريسِ الحديثةِ، وأنْ يتعرَّفَ أيضاً على الفروقِ الفرديّةِ عندَ الطّلبةِ في مُستوى ذكائِهم وميولِهم ورغباتِهم، فكلُّ ذلكَ يُكسبُهُ مهارةً في اختصاصِهِ ويزيدُ مِنَ الفائدةِ العلميّةِ لطلّابِهِ، ويقيّمُ التّدريسَ على قواعدَ علميّةٍ صحيحةٍ شائقةٍ ومُثمِرةٍ.

6) **إدراكُهُ لأهميّة النّشاطِ المدرسيّ المُتَّصلِ باللُّغة العربيَّة:** يُعَدُّ النّشاطُ المدرسيُّ المُتَّصِلُ باللُّغةِ العربيّةِ مُهِمّاً لكَي يُهيّئَ للطّلبةِ الفرصَ لمُمارَسَةِ فنونِ اللُّغةِ وكسبِ مهاراتِها واستخدامِها بصورةٍ طبيعيّةٍ في كثيرٍ مِنْ نواحي الحياةِ، فاللُّغةُ لا تُعلَّمُ بالقواعدِ بقدرِ ما تُعلَّمُ بالتّقليدِ والمُحاكاةِ والحديثِ والكلامِ والاستماعِ والقراءةِ والكتابةِ في جوٍّ طبيعيٍّ غيرَ مُتكلَّفٍ.

إنّ امتلاكَ مُدرّسِ اللّغةِ العربيّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ يسهمُ إلى حدٍّ كبيرٍ في تحسينِ تفاعلِ الطّلبةِ داخلَ الغرفةِ الصّفّيّةِ ويسهمُ في إكسابِ الطّلبةِ هذهِ المهاراتِ، ويمكنُ للمُعلّمِ أن يُدرّبَ الطّلبةَ على مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ من خلالِ عدّةِ خطواتٍ (العنزي، 2011، 37):

i. يشرحُ للمُتعلّمينَ أهمّيّةَ المهارةِ التي سيدرّبُهم عليها.
ii. يصبُّ المحتوى الدّراسيَّ المُقرَّر مِنْ خلالِ المهارةِ التّفكيريّةِ المُستهدَفةِ لتدريبِهم عليها من خلالِ دراستِهم للمفاهيمِ والحقائقِ والمهاراتِ المنهجيّةِ.
iii. يقومُ بطرحِ أسئلةٍ تأمّليّةٍ من شأنِها أن تجعلَ المُتعلّمينَ مُدركينَ لأهمّيّةِ تحفيزِ تفكيرِهم.
iv. يواصلُ تعزيزَ إستراتيجيّاتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى المُتعلّمينَ بإعادةِ تمريرِهم بخبراتٍ واسعةٍ وتجاربَ مُماثِلةٍ.

منهج البحث:

تمّ استخدامُ المنهجِ الوصفيّ المسحيّ في هذه الدراسةِ؛ وذلك لمعالجةِ البياناتِ الخاصّةِ بدراسةِ درجةِ امتلاكِ مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، والفروقِ فيما بينهم في ضوءِ مُتغيّراتِ الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ.

المجتمعُ الأصليُّ للبحثِ:

يتحدّدُ المجتمعُ الأصليُّ للبحثِ الحاليّ بمدرّسي اللّغة العربيّة في المدارس الثّانويّة الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ، والبالغِ عددُهم (70) سبعونَ مُدرّساً ومُدرّسةً مِنهم (37) أنثى و(33) ذكراً، يتوزّعونَ على (10) عشرِ مدارسَ.

عيّنةُ البحثِ:

تتكوّنُ عيّنةُ البحثِ مِنْ (40) مُعلّماً ومُعلّمةً تمَّ اختيارُهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ مِنْ المدارسِ الثّانويّةِ الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ والبالغِ عددُها (10) عشرُ مدارسَ، وَفقاً لمُتغيّري الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ، والجدولُ (1) يوضّحُ توزّعَ أفرادِ العيّنةِ:

الجدول (1) توزّع أفراد العيّنة

المتغيّر		العدد
الجنس	ذكور	20
	إناث	20
عدد سنوات الخبرة	(5) سنواتٍ أو أقل	15
	أكثر من (5) سنواتٍ	25

أداةُ البحثِ: تمَّ استخدامُ مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لمُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ مِنْ إعدادِ حمادنة والشواهين (2017)؛ بهدفِ دراسةِ درجةِ امتلاكِ مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

- **وصف المقياس:** يتكوّنُ المقياسُ في صورتِهِ النّهائيّةِ من (46) بنداً تتوزّعُ على خمسةِ أبعادٍ، والجدولُ (2) يوضّحُ توزُّعَ بنودِ المقياسِ:

الجدولُ (2) توزّعُ بنودِ المقياسِ

البعد	عدد البنود	أرقام البنود
التّحليل	9	من 1-9
الاستقراء	7	من 10-16
التّفسير	8	من 17-24
الاستنتاج	11	من 25-35
التّقويم	11	من 36-46

وتمَّ اعتمادُ التّقديرِ الخماسي (عالية جدّاً/ عالية/ متوسّطة/ قليلة/ قليلة جدّاً) وَفْقَ التّدرُّجِ (1/2/3/4/5) على التّوالي.

الخصائصُ السّيكومتريّةُ للمقياسِ:

أوّلاً: صدقُ المقياسِ: قامَ حمادنة والشواهين (2017) بالتّحقّقِ مِنْ صدقِ المقياسِ بطريقتينِ:

صدقُ المحكّمينَ: حيثُ قامَا بعرضِ المقياسِ على مجموعةٍ من المُختصّين في مجالِ التّربيةِ وعلمِ النّفسِ والمناهجِ والدّراساتِ الاجتماعيّةِ والقياسِ والتّقويمِ؛ لإبداءِ آرائِهم وملاحظاتِهم حولَها للتّأكّدِ مِنْ أنّها تقيسُ ما صُمِّمَتْ لقياسِهِ مِنْ حيثُ مدى مُناسبةِ العباراتِ التي تضمّنَتها وارتباطِها بالأبعادِ التي تقيسُها، وإجراءِ أيّ تعديلاتٍ قد يرونَها، وقاما بإجراءِ التّعديلاتِ بناءً على مقترحاتِهم.

ثانياً: ثباتُ المقياسِ: قامَ حمادنة والشواهين (2017) بالتّحقّق من ثباتِ المقياسِ عن طريق:

معامل ألفا كرونباخ: حيثُ تمَّ حسابُ مُعاملِ ألفا كرونباخَ للتّحقّقِ مِنْ ثباتِ المقياسِ وبلغتْ قيمةُ مُعاملِ ألفا كرونباخَ (0.96) وهيَ تدلُّ على درجةٍ عاليةٍ من الثّباتِ.

الخصائصُ السّيكومتريّةِ للمقياسِ في الدّراسةِ الحاليّةِ:

- **وصفُ عيّنةِ الخصائصِ السّيكومتريّة:** تمّ تطبيقُ أدواتِ البحثِ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ مُكوَّنةٍ مِنْ (30) مُعلّماً ومُعلّمةً مِنْ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ في السّويداءِ مِنْ ضمنِ المجتمعِ الأصليّ للبحثِ وخارجِ عيّنتِهِ الأساسيّةِ؛ وذلك بهدفِ التّحقّقِ مِنْ صدقِ وثباتِ المقياسِ وملاءمتِهِ لأغراضِ البحثِ.

أوّلاً: صدقُ المقياسِ: تمَّ التّحقّقُ مِنْ صدقِ المقياسِ عَنْ طريق:

1) ***الصّدق البنيوي بطريقةِ الاتّساقِ الدّاخلي:*** تَّم التحُّقُق مِنَ الصدقِ البنويّ لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ عنْ طريقِ حسابِ مُعاملِ ارتباطِ كلِّ بندٍ مع الدرجةِ الكلّيةِ للمقياسِ، كما تمَّ حسابُ معاملِ ارتباطِ كلِّ بُعدٍ مِنَ الأبعادِ معَ الدرجةِ الكُليَّةِ للمقياسِ وذلك عبرَ برنامجِ Spss والجدولُ (3) يوضّحُ النتائجَ:

الجدول (3) الصدقُ البنيويُّ لكلِ بندٍ مِنْ بنودِ المقياسِ وَفقًا لمُعامِلِ الإرتباطِ مع المقياسِ الكلي

مقياس مهاراتِ التّفكير النّاقدِ									
البند	الارتباط	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	البند	الارتباط	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	.578**	.000	2.80	.805	24	.819**	.000	3.32	1.285
2	.592**	.000	2.47	.937	25	.689**	.000	3.08	1.307
3	.685**	.000	2.77	1.165	26	.818**	.000	3.08	1.496
4	.504**	.000	2.20	.997	27	.733**	.000	3.46	1.281
5	.578**	.000	2.80	.805	28	.824**	.000	3.08	1.412
6	.735**	.000	2.33	1.155	29	.570**	.000	3.30	1.035
7	.685**	.000	2.60	1.037	30	.835**	.000	3.24	1.408
8	.578**	.000	2.80	.805	31	.808**	.000	3.36	1.274
9	.592**	.000	2.47	.937	32	.570**	.000	3.30	1.035
10	.685**	.000	2.77	1.165	33	.639**	.000	3.12	1.223
11	.504**	.000	2.20	.997	34	.733**	.000	3.46	1.281
12	.578**	.000	2.80	.805	35	.824**	.000	3.08	1.412
13	.735**	.000	2.33	1.155	36	.570**	.000	3.30	1.035
14	.685**	.000	2.60	1.037	37	.835**	.000	3.24	1.408
15	.578**	.000	2.80	.805	38	.808**	.000	3.36	1.274
16	.592**	.000	2.47	.937	39	.570**	.000	3.30	1.035
17	.685**	.000	2.77	1.165	40	.639**	.000	3.12	1.223
18	.439**	.000	2.20	.997	41	.808**	.000	3.36	1.274
19	.578**	.000	2.80	.805	42	.570**	.000	3.30	1.035
20	.639**	.000	3.12	1.223	43	.639**	.000	3.12	1.223
21	.578**	.000	2.80	.805	44	.570**	.000	3.30	1.035
22	.592**	.000	2.47	.937	45	.835**	.000	3.24	1.408
23	.685**	.000	2.77	1.165	46	.808**	.000	3.36	1.274
الأبعاد الخاصة بالمقياس									
البعد						الارتباط	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
التّحليل						.870**	.000	3.21	1.351
الاستقراء						.841**	.000	3.39	1.114
التّفسير						.601**	.000	3.25	1.084
الاستنتاج						.588**	.000	3.11	1.241
التّقويم						.819**	.000	3.40	1.319
** دال عند مستوى الدلالة 0.01/ * دال عند مستوى الدلالة 0.05									

يتبيّنُ من الجدولِ السّابقِ وجودُ إرتباطٍ بينَ كلِّ بندٍ مع الدّرجةِ الكليّة، وهذِه الارتباطاتُ تتراوحُ بينَ (0,887) (0,439)، وهيَ قيَمٌ مُوجبةٌ ودالّةٌ إحصائيًا عندَ مستوى الدّلالةِ (0,05 & 0,01)، وبالنّظرِ أيضًا إلى نتائجِ الأبعادِ الخاصّةِ بالمقياسِ نجدُها جميعَها ذاتَ ترابطٍ إيجابيٍّ وقريبٍ مِنَ الواحدِ وذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ ممّا يؤكّدُ لنا الصّدقَ البنويَ للمقياسِ.

2) ***اختبار الصّدقَ وُفقَ التّحليلِ العامليّ:*** تمَّ استخدامُ اختبارِ كيمو (أسلوبِ التحليلِ العامليّ) لحسابِ جودةِ القياسِ الخاصّةِ بمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ الناقدِ، ويقيسُ التّحليلُ العامليُّ الجودةَ مِنْ خلالِ عدّةِ جوانبَ وهيَ القيمةُ الكليّةُ للمقياسِ وَفْقَ كيمو، والقيمةُ التّشبعيّةُ للبنودِ ضمنَ عواملِ التّشبّعِ التي ستبيّنُ مَدى التّشبّعِ العامليّ لكلِّ بندٍ على حِدةٍ ما يبيّنُ مدى صدقِ وجودةِ القياسِ لهذه البنودِ؛ ولإخراجِ هذه النّتائجِ تمَّ استخدامُ برنامجِ الحِزَمِ البيانيّةِ (spss) لضمانِ الدّقّةِ بالإجاباتِ والنّتائجِ، ويبيّنُ الجدولانِ التّاليانِ المعلوماتِ التّفصيليّةَ للتّحليلِ العامليّ لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ. فالجدولُ (4) هو جدولُ القيمةِ الكليَّةِ وجودةِ القياسِ حسبَ كيمو، والجدولُ (5) هو جدولُ العواملِ والتشبُّعاتِ.

الجدول (4) اختبار كيمو لدراسة جودة القياس لمقياس مهاراتِ التّفكير النّاقدِ

اختبار KMO and Bartlett's		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.661
Bartlett's Test of Sphericity	كاي سكوير تقريباً	5924.386
	درجة الحرية	1118
	الدلالة الإحصائية	.002

الجدول (5) منظومةُ عناصرِ الاستدارةِ وتشبُّعِ العواملِ معَ البنودِ لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
q1	.799					.778			.780	
q2	.544		.671			.544		.671	.544	
q3	.578	.479				.578	.479		.578	
q4		.719		.590			.719			.719
q5	.762					.777			.710	
q6	.658	.381				.658	.381		.658	
q7		.365					.365			
q8										
q9										
q10	.578					.566				
q11										
q12	.709					.715				
q13						.730				
q14	.619					.544		.671	.544	
q15						.578	.479		.578	
q16			.671							
q17		.479								
q18		.719								
q19	.755									
q20										
q21						.726				
q22						.544		.671	.544	
q23										
q24										
q25						.714			.730	
q26						.658	.381		.658	.381
q27										
q28										
q29	.661	.479			.570	.590	.479		.578	.479
q30	.544	.719					.719			.629
q31	.578									
q32		.381								
q33		.365		.561			.365			.365
q34										
q35	.658									
q36					.535	.532			.488	
q37										
q38									.396	
q39	.619								.478	
q40	.778			.510		.549		.671	.570	
q41	.544									
q42						.720				
q43										
q44						.731				
q45			.660							
q46										

بالنظرِ إلى الجدولِ (4) وهو اختبارُ كيمو لدراسةِ جودةِ القياسِ نجدُ بأنّ النتيجةَ التي حصلنا عليها هي (0,661) وهي أكثرُ مِنْ (0,60) أي أكثرُ مِنْ 60% ما يبيّنُ بأنَّ المقياسَ يحوي جودةَ قياسٍ جيّدةً ولها دلالةٌ إحصائيّةٌ نظراً إلى درجةِ الدلالةِ التي كانتْ (0,002).

- وبالنظرِ إلى الجدولِ (5) جدولِ عناصرِ الاستدارةِ وتشبُّعِ العواملِ نجدُ بأنَّ المقياسَ احتوى على عشرةِ عواملِ تشبُّعٍ لكلِّ عاملٍ عددٌ مِنَ التشبعُاتِ معَ البنودِ وتؤخَذُ البنودُ الإيجابيَّةُ التي هي أعلى مِنْ نسبةِ (0,300) أي أعلى مِنْ 30% لأنها تؤكّدُ جودةَ التشبُّعِ بصورةٍ أفضلَ.

وهي مرتَّبةٌ حسبَ الآتي:

- العاملُ (1) لديهِ (16) تشبُّعاً إيجابيّاً معَ (16) بنداً مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (2) لديهِ (10) تشبُّعاتٍ إيجابيّةٍ معَ (10) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (3) لديهِ (3) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ معَ (3) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (4) لديهِ (3) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ معَ (3) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (5) لديهِ (2) تشبُّعانِ إيجابيّانِ معَ (2) بندينِ اثنينِ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (6) لديهِ (19) تشبعاً إيجابيّاً معَ (19) بنداً مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (7) لديهِ (9) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ معَ (9) بندودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (8) لديهِ (4) تشبُّعاتٍ إيجابيّةٍ مع (4) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (9) لديهِ (15) تشبُّعاً إيجابيّاً مع (15) بنداً مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (10) لديهِ (5) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ مع (5) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً

وهذا يبيّنُ بأنَّ المقياسَ يتمتَّعُ بصدقٍ عامليٍّ عالٍ ما يساعدُ على مواسةِ فرضيّاتِ البحثِ بشكلٍ أكثر جودةً ودَّقةً للوصول إلى أهدافِ هذا البحثِ.

ثانياً: ثباتُ الاختبار: قامَ الباحثُ بالتّحقّقِ من ثباتِ الاختبارِ عن طريقِ:

1) ***الثبات بطريقةِ ألفا كرونباخ***: إذْ تمَّ حسابُ ثباتِ الاتّساقِ الداخليّ بينَ عباراتِ الاختبارِ، والجدول (6) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدولُ (6) ثباتُ ألفا كرونباخَ لاختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الناقد

ألفا كرونباخ	
مقياس مهاراتِ التّفكير النّاقِد	**.911**
التّحليل	**.902**
الاستقراء	**.905**
التّفسير	**.904**
الاستنتاج	**.902**
التّقويم	**.901**

نستنتجُ من نتائجِ اختبارِ ألفا كرونباخَ للاّتساقِ الدّاخليّ أنّ المقياسَ يتمتّعُ باتّساقٍ داخليٍّ قويٍّ نظرًا لنتيجةِ المقياسِ الكليّةِ وهيَ (0.911) لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ والتي كانتْ مُوجبةً وقريبةً مِنَ الواحِدِ، وبالنّظرِ أيضًا إلى نتائجِ الأبعادِ نجدُها جميعَها قريبةً على الواحِدِ وذاتَ اتّساقٍ داخليٍّ قويٍّ وعالٍ.

1) ***اختبار جوثمانَ للتجزئةِ النّصفيّةِ:*** حيثُ تمَّ حسابُ الارتباطِ بينَ نصفي المقياسِ. والجدولُ (7) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدول (7) اختبار جوثمان لاختبار مهارات التّفكير النّاقد

معامل ارتباط ألفا كرونباخ	الجزء الأول	القيمة	.712
		نصف العينة	23
	الجزء الثاني	القيمة	.702
		نصف العينة	23
	مجموع العينة		46
الارتباط بين الأشكال			.909
سبيرمان براون	المدى المتساوي		.952
	المدى غير المتساوي		.952
جوثمان للتجزئة النصفية			.952
The items are: q1, q3, q5, q7, q9, q11, q13, q15, q17, q19, q21, q23, q25, q27, q29, q31, q33, q35, q37, q39, q41, q43, q45.			
The items are: q2, q4, q6, q8, q10, q12, q14, q16, q18, q20, q22, q24, q26, q28, q30, q32, q34, q36, q38, q40, q42, q44, q46.			

ومثل هذهِ النسبِ تؤكّدُ صدقَ وثباتَ الاختبارِ، وبذلك أصبحَ بإمكاننا استخدامُ القوانينِ الإحصائيّةِ للتّأكّدِ مِنَ الفرضّياتِ.

أوّلاً: الإجابةُ عنْ سؤالِ البحثِ:

ما درجةُ امتلاكِ مدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ؟

للإجابةِ عنْ هذا السّؤالِ تمَّ استخراجُ المُتوسّطاتِ الحسابيّةِ لاستجاباتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ضمنَ المهاراتِ الأساسيّةِ (التّحليلِ / الاستقراءِ / التّفسيرِ / الاستنتاجِ / التّقويمِ)، حيثُ يبين الجدول (8) الإحصاءاتِ الوصفيّةَ المُفصّلةَ بشكلٍ مُوسَّعٍ للاختبارِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ مِنْ مهاراتِه على حِدةٍ، وتمّ تقسيمُ مُعدَّلاتِ الإجابةِ إلى أربعةِ أقسامٍ نسبيّةٍ مِئويّةٍ مِنْ حيثُ القيمُ الأصغرُ للأكبرِ لإظهارِ درجاتِ الإجابةِ التي تبيّنُ وجودَ مهارةٍ ما بصورةٍ واضحةٍ وكبيرةٍ لدى أفرادِ العيّنةِ في حالِ وجودِها، والجدولُ (9) يبيّنُ مستوى وجودِ المهارةِ وقيمتَها مِنْ حيثُ التّصنيفُ الذي تمَّ تقسيمُه إلى ثلاثةِ مستوياتٍ (مُتدنٍ / مُتوسّطٍ / عالٍ)، ويشيرُ إلى ذلك الجداولُ التاليةُ:

الجدول (8) الإحصاءاتُ الوصفيّةُ لاختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ومهاراتِه

الإحصاءات الوصفية لاختبار مهاراتِ التّفكير النّاقدِ ومهاراته							
	اختبار مهاراتِ التّفكير النّاقدِ		التّحليل	الاستقراء	التفسير	الاستنتاج	التقويم
عدد العينة	القيمة	40	40	40	40	40	40
	القيم المفقودة	0	0	0	0	0	0
المتوسط	105.55		21.075	16.95	19.025	26.05	26.39
الوسيط	106		21	17	19	27	26
المنوال	93		22	17	20	27	23
الانحراف المعياري	11.53579		2.76783	2.14775	2.67455	3.06301	3.13745
التباين	133.074		7.661	4.613	7.153	9.382	9.844
الوزن النسبي	43		12	9	14	12	14
القيمة الصغرة	84		15	12	11	20	18
القيمة الكبرى	127		27	21	25	32	32
ترتيب المستوى تبعاً للنسب المئوية من أربعة أقسام	%25	93	19	15	17.25	24	23.25
	%50	106	21	17	19	27	26
	%75	114	23	19	20.75	28	28.75
	%100	127	27	21	25	32	32

الجدول (9) مستوياتُ اختبارِ مهاراتِ التّفكير النّاقدِ ضمنَ المهاراتِ الأساسيَّةِ ضمنَه

المهارة	المستوى	معيار المهارة	متوسط درجات أفراد العينة
التّحليل	متدنٍ	من (15) إلى (19)	
	متوسط	من (20) إلى (23)	21.075
	عالٍ	من (24) إلى (27)	
الاستقراء	متدنٍ	من (12) إلى (14)	
	متوسط	من (15) إلى (18)	16.95
	عالٍ	من (19) إلى (21)	
التّفسير	متدنٍ	من (11) إلى (14)	
	متوسط	من (15) إلى (19)	19.025
	عالٍ	من (20) إلى (25)	
الاستنتاج	متدنٍ	من (20) إلى (23)	
	متوسط	من (24) إلى (27)	26.05
	عالٍ	من (28) إلى (32)	
التّقويم	متدنٍ	من (18) إلى (22)	
	متوسط	من (23) إلى (26)	26.39
	عالٍ	من (27) إلى (32)	

بالنّظرِ إلى نتيجةِ المتوسّطاتِ على التّرتيبِ كانتْ جميعُ المهاراتِ ذاتَ مستوًى متوسّطٍ تبعاً للعيّنةِ التي قامَت بالإجابةِ على الاختبارِ، حيثُ أظهرتْ نتائجُ المُتوسّطاتِ المأخوذةُ من جدولِ الإحصاءاتِ الوصفيّةِ وَفقاً للمدى بينَ القيمةِ الصّغرى والقيمةِ الكبرى لكلِّ مهارةٍ مِنَ المهاراتِ على حدةٍ بأنّ العيّنةَ تتمتّعُ بدرجةٍ متوسّطةٍ منْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

ثانياً: التّحقّق من فرضيّاتِ البحثِ:

الفرضيّةُ الأولى، ونصُّها: لا توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ.

للتّحقّقِ مِنَ الفرضيّةِ تمّ استخدامُ اختبارِ T-Test لدلالةِ الفروقِ بينَ مُتوسّطي عيّنتينِ مُستقلّتينِ، والجدولُ (10) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدول (10) الفروقُ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تبعاً لمُتغيّرِ الجنسِ

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	Sig2	القرار
مهاراتِ التّفكير النّاقدِ	ذكور	20	99.7500	12.09121	-3.647-	38	.001	دال إحصائيّاً
	إناث	20	114.3500	7.49228				
التّحليل	ذكور	20	18.2500	2.97135	.396	38	.005	دال إحصائيّاً
	إناث	20	22.9000	2.61373				
الاستقراء	ذكور	20	16.5000	2.09008	-1.339-	38	.019	دال إحصائيّاً
	إناث	20	20.4000	2.16187				
التّفسير	ذكور	20	15.3500	2.92494	.764	38	.049	دال إحصائيّاً
	إناث	20	21.7000	2.43007				
الاستنتاج	ذكور	20	19.7000	3.31027	-.718-	38	.047	دال إحصائيّاً
	إناث	20	26.4000	2.83586				
التّقويم	ذكور	20	21.9000	3.38573	-.299-	38	.007	دال إحصائيّاً
	إناث	20	28.2000	2.94868				

بالنظرِ إلى قيمةِ ت ستيودنت وقيمةِ الدلالةِ الإحصائيّةِ (Sig (2-tailed بالنسبةِ للدرجةِ الكُلّية للمقياسِ التي كانت (0,001) وهي أصغرُ مِنْ (0,05) وبالتدقيقِ بنتائجِ الأبعادِ نجُدها جميعَها أصغرَ مِنْ (0.05) ما يجعُلنا نرفضُ الفرضيةَ الصفريّةَ ونقبلُ البديلةَ بأنّهُ: توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ، وهذه الفروقُ تذهبُ لمصلحةِ الإناثِ نتيجةً لِمتوسّطهم الأكبرِ، بالنسبة للدرجةِ الكليّةِ والأبعادِ.

ويمكنُ عزو هذِه الفروقِ إلى أنّ الإناثَ يتّسمنَ بالتّدقيقِ على التّفاصيلِ أكثرَ مِنَ الذّكورِ، كما أنّ لديهنّ قدرةً أكبرَ على التركيزِ على أكثرِ مِنْ مُثيرٍ وربطِ الأفكارِ والنّظرِ إليها مِنْ عدّةِ زوايا، ويؤكّدُ (الدباس، 2018، 186) أنّ الإناثَ يتمتّعنَ بالطّلاقةِ اللّغويّةِ والتّأمّلِ والالتزامِ، بالإضافةِ إلى ذلك فإنّ الإناثَ أكثرُ ميلاً للمبادرةِ وأكثرُ التزاماً وجدّيةً في الإجابةِ عنِ الاختبارِ، كما يُمكنُ إرجاعُ ذلك إلى التّربيةِ التّقليديّةِ التي تُلقي على الأنثى مهاماً ومسؤولياتٍ متعدّدةً تجعُلها أكثرَ قدرةً على التّحليلِ والاستقراءِ والتّفسيرِ والاستنتاجِ والتّقويمِ، فإنّ ثقافةَ المُجتمعِ تُسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ لدى الأنثى.

وهذه النّتيجة تخالفُ ما توصّلتْ إليه دراساتُ (حمادنة والشواهين، 2017؛ والهاشمي والعزاويّ والحلّاق، 2019) التي أشارتْ نتائجُها إلى عدمِ وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًا في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ.

الفرضيةُ الثانيةُ، ونصُّها: لا توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ تُعزى لمتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ.

للتّحقّقِ مِنَ الفرضيّةِ تمَّ استخدامُ اختبارِ T-Test لدلالةِ الفروقِ بينَ مُتوسّطي عيّنتينِ مُستقلّتينِ، والجدولُ (11) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدول (11) الفروقُ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تبعاً لمتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ

	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	Sig2	القرار
مهاراتُ التّفكير النّاقدِ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	94.9333	6.95359	-6.432-	38	.000	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	111.9200	8.67909				
التّحليلُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	20.8667	2.89992	-.365-	38	.017	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	21.2000	2.73861				
الاستقراءُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	16.0667	1.94447	-2.101-	38	.042	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	17.4800	2.12368				
التّفسيرُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	18.8000	2.42605	-.408-	38	.006	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	19.1600	2.85307				
الاستنتاجُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	25.1333	3.27036	-1.489-	38	.041	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	26.6000	2.85774				
التّقويمُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	25.0667	3.12745	-1.564-	38	.026	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	26.6400	3.05341				

بالنظرِ إلى قيمةِ ت ستيودنت وقيمةِ الدلالةِ الإحصائيّة (Sig (2–tailed التي كانتْ (0,000) وهي أصغُر مِنْ (0,05) وبالتدقيقِ بنتائجِ الأبعادِ نجدُها جميعَها أصغَر مِنْ (0.05) ما يجعلنا نرفضُ الفرضيةَ الصفريَّةَ ونقبلُ البديلَةَ بأنّه: توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ، وهذهِ الفروقُ تذهبُ باتجاهِ ذوي الخبرةِ لأكثر من (5) سنواتٍ نظرًا لنتيجةِ متوسطِهم الأكبرِ بالنّسبةِ للدّرجةِ الكليَّةِ والأبعادِ.

ويمكنُ عزو هذه الفروقِ إلى أنّ مهاراتِ التّفكيرِ الناقدِ تنمو مِنْ خلالِ الممارسةِ والتّدريبِ، فالمعلّمونَ يخضعونَ لدوراتٍ تدريبيةٍ تكسبُهم خبراتٍ جديدةً تجعلُهم أكثرَ كفاءةً في امتلاكِ واستخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، كما أنّ المعلّمينَ ذوي الخبرةِ الأعلى قد مرّوا أكثرَ مِنْ غيرِهم بمواقفَ تعليميّةٍ تحتاجُ إلى استخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، خاصّةً في ظلّ تعاملِهم مع طلبةِ التّعليمِ الثّانوي الذينَ قد يطرحونَ أسئلةً تحتاجُ لمهاراتِ التّفكيرِ العليا للإجابةِ عنها ولمواجهةِ فضولِ هؤلاءِ الطّلبةِ، بينما لم يتعرّضِ المُعلّمونَ ذوو الخبرةِ الأقلِ بعد لهذا العددِ مِنَ المواقفِ الذي يُنمّي مهاراتِهم بدرجةٍ عاليةٍ.

وهذهِ النّتيجةُ تتّفقُ مع ما توصّلَ إليهِ حمادنة والشواهين (2017) فقد أشارتْ نتائجُ دراستِهما إلى وجودِ فروقٍ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لصالحِ ذوي الخبرةِ الأعلى.

مقترحاتُ البحثِ:

1. تصميمُ البرامجِ التي تهدفُ إلى تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغُةِ العربيّةِ.
2. دراسةُ مَدى تمكُّنِ مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ مِنْ مهاراتٍ أخرى مثل (أساليبِ تنميةِ الكتابةِ الإبداعيّةِ، أساليبِ تنميةِ الاستماعِ النّاقدِ، الحوارِ).
3. إدخالُ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في برامجِ تدريبِ المُعلّمينَ والدوراتِ التي يخضعونَ لها.
4. تزويدُ المدارسِ بدليلٍ للمُعلّمِ يُركّزُ على استخدامِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ.
5. تضمينُ مناهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ للمرحلةِ الثّانويّةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

المراجع:

أوّلاً: المراجع العربيّة:

- جروان، فتحي. (2002). ***تعليم التّفكير: مفاهيمُ وتطبيقاتٌ***. العين: دار الكتاب الجامعيّ.
- حمادنة، أديب ذياب؛ والشواهين، سوزان عبد. (2017). درجة امتلاك معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ودرجة ممارستهم لها. ***مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس***. 15(2)، 243-286
- الدباس، خولة عبد الحليم. (2018). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء. ***مجلة كلية التربية***، (180)، 161-205
- الصواف، أماني محمد ففتحي حامد. (2012). ***دراسة مقارنة بين طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة بكلية التربية النوعية بتخصصات مختلفة في التفكير الناقد والقيم والاتجاه نحو التخصص الأكاديمي.*** رسالة ماجستير، جامعة القاهرة: مصر.
- عبد العزيز، سعيد. (2009). ***تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية***. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*** (ط. 3) . عمّان: دار المسيرة.
- العنزي، سلطان دميثير منصور. (2011). ***الصعوبات التي يواجهُها معلّمو اللّغةِ العربيّة في المرحلة المتوسّطةِ بدولةِ الكويت في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ من وجهة نظرهم.*** رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- محمد، عمار هادي. (2013). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية. ***مجلة الأستاذ***، 2(204)، 105-146
- مرعي. توفيق؛ ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). ***المنارة***، 13(4)، 289-341.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد؛ والعزاوي، فائزة محمد، والحلاق، علي. (2019، 24 أكتوبر). ***درجة تمكّن معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن من مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ وعلاقتُها بمتغيّري الجنس والمرحلةِ الدّراسيّة***. قدّمَ إلى المؤتمرِ العلميّ الثّالث تربية المعلّم وتأهيله: رؤى معاصرة، جامعة جرش الخاصّة، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

References:

- Fisher, A. (2001).***Critical Thinking: An Introduction***. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). Critical Thinking – what can it be Inc. ***Allan Contemporary Issues in Curriculum***,145-151.
- Mcfarland,M(1985).Critical Thinking Skills. ***Social Education***,42(7),70-92.
- Jacob, S. & Sam, H. (2010). ***Critical Thinking in On-line Mathematics***. University of Malaysia Sarawak, Malaysia.

الملاحق

ملحق رقم (1) مقياسُ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ

صديقي المعلّم:

أمامكَ مجموعةٌ من العباراتِ التي تصفُ مدى امتلاكِك لبعضِ المهاراتِ في مواقفَ تعليميّةٍ مختلفةً، يُرجى منكَ قراءتُها جيّداً والإجابةُ عليها بما ينطبقُ عليكَ، عن طريقِ تحديدِ البديلِ المُناسبِ الذي يُحدّدُ درجةَ امتلاكِك لهذهِ المهارةِ، علماً أنّه لا توجدُ إجابةٌ صحيحةٌ وأخرى خاطئةٌ، والإجابةُ تكونُ صحيحةً بمقدارِ انطباقِها عليك، عِلماً أنّ إجاباتِكَ ستُستخدمُ لأغراضِ البحثِ العلميّ...

الجنسُ:

عددُ سنواتِ الخبرةِ:

	المهارةُ	درجةُ امتلاكِ المهارةِ				
		عاليةٌ جدّاً	عاليةٌ	مُتوسّطةٌ	قليلةٌ	قليلةٌ جدّاً
1	التّمييزُ بينَ الحقائقِ والآراءِ الواردةِ في النّصوصِ					
2	التّمييزُ بينَ العباراتِ الدّالّةِ والمُتضمّنةِ للحقائقِ والعباراتِ الدّالّة على مبادئَ عامّةٍ في المقروءِ.					
3	إدراكُ العلاقةِ بينَ السّببِ والنّتيجةِ في المقروءِ.					
4	التّعرّفُ إلى أسبابِ وسلوكيّاتِ الأفرادِ والجماعاتِ ودوافعِها في موقفٍ مُعيَّنٍ.					
5	التمييزُ بين العباراتِ ذاتِ الصلةِ بالمقروءِ والتي لا علاقةَ لها.					
6	تحليلُ النصوصِ الأدبيّةِ إلى عناصرِها الفنيّةِ.					
7	التمييز بين الكلمات المُتضادّة أو المتشابهة في المعنى.					
8	التعرُّفُ إلى وجهةِ نظرِ كاتبِ النّصّ.					
9	تحديدُ مواضعِ التّمييزِ في النصوصِ المقروءةِ.					
10	التعرُّفُ إلى العلاقاتِ بينَ السببِ والنتيجةِ عن طريقِ الاستدلالِ اللفظيّ.					
11	التعرُّفُ إلى العلاقاتِ بينَ السببِ والنتيجةِ عن طريقِ الاستدلالِ المنطقيّ.					
12	التعرُّفُ إلى العلاقاتِ بينَ السببِ والنتيجةِ عن					

	طريقِ الاستدلالِ المكانيّ.					
13	التوصُّلُ إلى تعميماتٍ مِنْ خلالِ الربطِ بينَ الأجزاءِ ذاتِ العلاقةِ.					
14	استخلاصُ السماتِ الفنيّةِ التي تميّزُ النصَّ عن غيره.					
15	استخراجُ الصورِ البلاغيّةِ مِنَ النصوصِ المقروءة					
16	القدرةُ على تحديدِ الأفكارِ الفرعيّةِ المُتوافرةِ في النصّ المقروءِ.					
17	القدرةُ على إعطاءِ معنىً للنصّ المقروءِ.					
18	القدرةُ على تفسيرِ المغزى أو العبرةِ التي يحملُها النصُّ المقروءُ.					
19	القدرةُ على تفسيرِ وجهةِ نظرِ أو فكرةِ الكاتبِ.					
20	لقدرةُ على إعطاءِ تفسيراتٍ وتعليلاتٍ للقضايا النحويّةِ والصرفيّةِ في النصّ المقروءِ.					
21	القدرةُ على تفسيرِ الإشاراتِ الضمنيّةِ التي تحتملُها الألفاظُ (الدلالة).					
22	القدرةُ على تفسيرِ النتائجِ في ضوءِ تحليلِ المعلوماتِ المتوافرةِ.					
23	القدرةُ على تفسيرِ المعلوماتِ الواردةِ في النصّ المقروءِ.					
24	القدرةُ على التفسيراتِ المنطقيّةِ للتعميماتِ والنتائجِ المبنيّةِ على معلوماتٍ مُعيّنةٍ مَقبولةٍ أم لا					
25	اكتشافُ التناقضاتِ في مواقفَ مُعيّنةٍ.					
26	تحديدُ الفكرةِ الرئيسةِ المُتوافرةِ في النصّ المقروءِ.					
27	التوصُّلُ إلى استنتاجاتٍ أدبيّةٍ في ضوءِ قراءةِ النّصوصِ.					
28	استنتاجُ عاطفةِ الأديبِ مِنْ خلالِ النصّ المقروءِ والتعرُّفِ إليهِ.					
29	إتاحةُ الفرصةِ للطلبةِ للتنبُّؤِ بالنتائجِ المُحتمَلةِ.					

30	مساعدةُ الطلبةِ بعملِ استنتاجاتٍ يمكنُ الدّفاعُ عنها.					
31	القدرةُ على اقتراحِ عنوانٍ للنصّ المقروءِ.					
32	القدرةُ على اقتراحِ نهايةٍ أخرى للنصّ القصصيّ.					
33	القدرةُ على توليدِ الأدلةِ والحججِ.					
34	القدرةُ على صياغةِ افتراضاتٍ مِنَ النصوصِ المقروءةِ والبناءِ عليها.					
35	القدرةُ على تتبُّعِ الأفكارِ وربطِها للتنبُّؤِ بالنتائجِ.					
36	تقييمُ صحّةِ وصدقِ المعلوماتِ الواردةِ في المقروءِ.					
37	القدرةُ على تقويمِ الفكرةِ الواردةِ في المقروءِ من حيثُ قبولُها أو رفضُها.					
38	تحرّي جوانبِ التحيزِ والذاتيّةِ في المقروءِ.					
39	اكتشافُ المبالغةِ وعدمِ الدقّةِ العلميّةِ.					
40	تقييمُ الحججِ والآراءِ والأدلّةِ في ضوءِ الدليلِ المناسبِ.					
41	إبداءُ الرأيِ والحكمُ على النصّ المقروءِ حكماً موضوعيّاً.					
42	إبداءُ الرأيِ حولَ الاستعمالاتِ اللُّغويةِ المُختلفةِ وتمييزُ الأفضلِ منها.					
43	إبداءُ الرأيِ حولَ المسائلِ والقضايا الأدبيّةِ.					
44	القدرةُ على التمييزِ بينَ الحججِ القويّةِ والضعيفةِ في المقروءِ.					
45	الحكمُ على درجةِ كفايةِ المعلوماتِ في المقروءِ.					
46	التريُّثُ في عمليّةِ إصدارِ الأحكامِ وعدمُ القفزِ إلى النتائجِ.					

ملحق رقم (2) أسماءُ السّادةِ المحكّمين

اسمُ المحكّمِ	التّخصّص
د. رندة العمري	اللغة العربية
د. مزيد نعيم	النحو والصرف
د. ظريفة أبو فخر	المناهج وطرائق التدريس
د. نايف شقير	النحو والصرف
د. منيرة أبو دقة	التعلم ونظرياته
د. خزامه البعيني	القياس والتقويم

فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية بحمص

طالب الماجستير: محمود كوسا

كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتورة: فوزية السعيد

الملخص:

هدف البحث إلى تصميم برنامج تعليمي باستخدام التعلم المعكوس في التربية الإسلامية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

ولتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث برنامجاً تعليمياً في مقرر التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي، باستخدام التعلم المعكوس، واختبار لقياس مهارات التفكير العليا، تم تطبيقها على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة حمص، للعام الدراسي 2022/2021 م حيث بلغت المجموعة التجريبية (15) طالباً وطالبةً، والمجموعة الضابطة (15) طالباً وطالبةً أيضاً.

وأظهرت النتائج حصول المجموعة التجريبية على متوسط كلي بلغ (26.08من 30) في مقابل حصول المجموعة الضابطة على متوسط كلي بلغ (21.83 من 30).

والفروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث مقترحات أكدت على ضرورة استخدام التعلم المعكوس في العملية التعليمية لما لها من أثر كبير في تنمية مهارات التفكير العليا

الكلمات المفتاحية: التعليم الفعال، مهارات التفكير، التعلم المعكوس، التربية الإسلامية، المرحلة الثانوية

The effectiveness of an educational program in Islamic education using The Flipped learning in developing the higher thinking skills in high school students in Homs.

Abstract:

The aim of the research is to design educational program using Flipped learning in Islamic education. In addition, measuring its effectiveness in developing the higher thinking skills for secondary students in Homs.

The researcher used the quasi-experimental method. In addition, to achieve the objectives of the research.

The researcher predicted an educational program. In the Islamic education course for the second grade of secondary school using Flipped learning.

In addition, a test to measure higher-order thinking skills. It was applied to a sample (30) student Male and female students of the second grade of secondary school in Homs. The academic year 2021/2022. Where the experimental group reached (15) Male and female students. The control group (15) is also Male and female.

The results showed that experimental group obtained a total average of (26.08 out of 30). In contrast to the control group obtaining total average of (21.83 out of 30). The differences are statistically significant and in favor of the experimental and in light of the research results. The researcher presented suggestions that emphasized the necessity of using Flipped learning in the educational process. Because of their great impact on developing higher thinking skills.

Keywords: effective education. Thinking skills. Flipped learning. Islamic education secondary school

المقدمة

إن سرعة التغيرات في مستحدثات تكنولوجيا التعليم تفرض على العاملين في المجال التربوي أن يعيدوا النظر بالاستراتيجيات الأساليب والطرائق المستخدمة لتنمية مهارات التدريس في التعليم، فيستخدموا وسائل جديدة تتماشى مع روح العصر والتطورات الحاصلة، لتحسين العملية التعليمية من خلال استخدام كل ما هو متاح من وسائل بشرية وغير بشرية.

ومن الاستراتيجيات الحديثة التعلم المعكوس (Flipped learning). الذي يتضمن استخدام الإنترنت والحاسوب ومواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق اهداف العملية التعليمية.

فالتعلم المعكوس نموذج تربوي تستخدم فيه تكنولوجيا الانترنت والاستفادة منها في عملية التعلم، وتعكس المحاضرات الأنشطة التدريبية حتى يتمكن المعلم من اغتنام زمن الحصه الدراسية في مهمات تفاعلية بدلاً من الاكتفاء باستراتيجيات التلقين والدروس التقليدية (Bergmann,2014,34). حيث يستطيع المعلم من خلال استخدام التعلم المعكوس أن يستخدم بعض الوسائل والاستراتيجيات الفعالة التي تساهم في حل مشاكل التعلم، كتسجيل فيديو، أو استخدام فيديوهات جاهزة، إذ أنه بذلك يضمن قلب الأدوار وتوفير الوقت وتعزيز التعلم الذاتي (Kelly,2014).

فالتعلم المعكوس يركز على أدوار الطلبة ويدمجهم بمهمات تشاركية مع زملائهم مما يختصر عنصر الزمن، ويسهل انخراط الطلبة في البحث الذي يعزز لديه مهارات التفكير العليا، ويجعل التعلم ذو معنى، يحقق خبرات تعليمية حقيقية داخل الصف الدراسي، ويوفر ميزة الاستمتاع بالتعلم.

وقد اثبتت بعض الدراسات كدراسة الكحيلي أن التعلم المعكوس يؤدي الى زيادة التفاعل، إكساب المهارات الاجتماعية من خلال استخدام الوسائط الاجتماعية للنقاش بعد الانتهاء من مشاهدة الفيديوهات في المنزل (الكحيلي،2015). أما فيما يتعلق بالتقويم فالتعلم المعكوس نظام تقويم متكامل يجمع بين التقويم التكويني، والتقويم النهائي، حيث يخضع الطالب فيه لعملية تقويم في كل مرة يشاهد فيها المادة التعليمية بطريقة عرض مختلفة، أو يحضر فيديوهات، وتتم مناقشته فيها.

ويتمكّن الطلبة من الاشتراك في العملية التعليمية، حتى في حال عدم حضورهم في الصف، كما يختار الطلبة الوقت المناسب لحضور الفيديوهات والأنشطة الإلكترونية (الفقي،2011).

ويكون دور المعلم في الصف مرشد، وموجه، ويطبق التعلم النشط، ويمارس مهارات النقد والاكتشاف، ومعززاً الطلبة في حل الأنشطة داخل الحصّة الدّراسية.

ويكون دور الطلبة التعلم الذاتي واكتساب للمعرفة من خبراتهم الشخصية خارج الصف والتعلم التشاركي مع الزملاء، وتحقيق الخبرات التعليمية داخل الصف.

وتعدّ التربية الإسلامية من اهم المواد العلمية ومناهجها من أهم المناهج التعليمية فهي تساعد الطلبة على فهم تصورهم الإسلامي للألوهية، والكون، والحياة، والإنسان، وهذا التصور يحفظ عليهم تميزهم الإنساني، ويحميهم من التطرف، والعنف، وغير ذلك من أنواع الانحراف.

والمرحلة الثانوية آخر مرحلة تعليم مدرسية تهيئ فيها الطلبة للانخراط في المرحلة الجامعية، والحياة العملية من خلال كشف ميولهم واستعداداتهم، وقدراتهم.

فإن تفعيل برنامج تعليمي لهم قائم على التعلم المعكوس قد يساهم في تنمية قدراتهم، وينمي لهم مهارات التفكير العليا، ويساعدهم على اختيار المهنة التي تتناسب مع خصائصهم.

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي كمدرّس لمادة التربية الإسلامية في مختلف مراحل التعليم الأساسي، وكذلك في مدارس الثانويات العامة، والمهنية، في الجمهورية العربية السورية، ولأكثر من عشرين عام، لاحظ الضعف في تدريس مهارات التربية الإسلامية لدى المعلمين المختصّين في المدارس الثانوية بتدريس مادة التربية الإسلامية، مما ينعكس بالضعف في مهارات التفكير العليا عند طلبة المرحلة الثانوية.

وللتأكد من هذه الملاحظة قام الباحث بإجراء مقابلة مع عدد من مدري المدارس في محافظة حمص وعددهم /7/ وسأل عن مستوى أداء المعلمين لديهم في مادة التربية الإسلامية، وعن درجة اتقان الطلبة لمهارات التفكير العليا في مدارسهم الثانوية، فأكّدوا ملاحظة الباحث بضعف هذه المهارات.

ثمّ قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية عددها(20) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثاني الثانوي بحمص في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021م، وتجريب اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية عليهم، وتبيّن وجود ضعف في مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

ولزيادة الوقوف على المشكلة اطلع الباحث على بعض الدراسات التي أجريت لقياس فاعلية التعليم باستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبه الثانوية ودراسات أخرى أجريت باستخدام برامج تعليمية قائمة على استراتيجيات حديثة متعددة ومنها التعلم المعكوس لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية فقد اثبتت الدراسات فاعلية برامج تعليمية باستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية مثل دراسة (الدريبي، 2016). ودراسة (الجريبية، 2017). ودراسة (أبانمي، 2016).

ومن خلال استقراء ما نادت به هذه الدراسات في مقترحاتها بضرورة تطوير برامج، واستراتيجيات تدريسية تستخدم التعلم المعكوس.

وفي ضوء توجيهات وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية التي أكدت على أهمية تطوير العملية التعليمية في جميع عناصرها من معلمين وطلبة، ومدارس وعمليات التعليم، وضرورة مواكبة المناهج للتطورات المختلفة.

- ومن خلال ما سبق تتلخص مشكلة البحث في العبارة التقريرية الآتية: ((تدني مستوى توفر مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الثانوية بحمص)). ولعلاج هذه المشكلة، جاء هذا البحث لقياس فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص.

لذا يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية اللازم توفرها لدى طلبة الثانوية بحمص؟
2- ما البرنامج التعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم معكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص؟
3- ما فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص؟

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يسهم به في إفادة الميدان التربوي في النواحي الآتية:

1- طلبة الثانوية: يتوقع الباحث أن تنعكس نتائج البحث في تحسين مستوى الطلبة في متغيرات متعددة مثل مهارات التفكير العليا وغيرها.
2- التعلم المعكوس: قد يفيد عرض الخلفية المعرفية لكيفية استخدام التعلم المعكوس في الدراسات ذات الصلة والأدب النظري الخاص باستراتيجيات التعلم المعكوس.
3- الجهات المسؤولة عن وضع المناهج: يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذا البحث الجهات المسؤولة عن وضع المناهج، من خلال تعديل المناهج بما يتواءم مع استراتيجية التعلم المعكوس.
4- معدّي برامج التدريب: قد تفيد نتائج هذا البحث الجهات المسؤولة عن تدريب معلمي ومشرفي التربية الإسلامية في تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس.

5- القائمين على العمل التربوي: من المؤمل أن يضيف هذا البحث استراتيجيات جديدة للتعليم، وإمكانية الاستفادة منها بشكل عملي، وتنفيذها على الواقع في المدارس، إذ أن هذا البحث حدد الإجراءات التطبيقية لاستخدام التعلم المعكوس.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

1- إعداد قائمة بمهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الثانوية بحمص.
2- بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم معكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص.
3- قياس فاعلية البرنامج التعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص.

فرضيات البحث

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص.

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص.

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص.

حدود البحث

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص.
- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص.

- الحدود المكانية: المدرسة الثانوية بكفرعايا (ثانوية الشهيد عبد العزيز وزير).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021 م

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **البرنامج التعليمي:** يعرّف بأنه " الإطار التنظيمي لتدريس موضوع ما، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة، ويعد بطريقة مترابطة ومنظمة، ويتم تحديد أهدافه ومحتواه والأنشطة التي يحتوي عليها " (الخالدي ،2019،319).
- **ويعرفه الباحث إجرائياً:** بأنّه مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تم تصميمها وإعدادها في ضوء استراتيجية التعلم المعكوس لمقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي بهدف تحقيق مهارات التفكير العليا.
- **التعلم المعكوس:** يُعرّف التعلم المعكوس بأنّه: " استراتيجية تربوية تدمج بين توظيف التقنيات الحديثة كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو، وبين التعليم، بحيث تكون التقنيات الحديثة (مقاطع الفيديو مثلاً) متاحة للطلاب في المنزل، فيمارسوا التعلم الذاتي، الفردي المباشر، وتكون مهام الفصل الدراسي أنشطة تعلّم تفاعلية في مجموعات صغيرة داخل الفصل لتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية المكلّف بها الطلاب ". (ابتسام الكحيلي ،2015،183).
- **ويعرفه الباحث اجرائياً بأنّه:** مجموعة الإجراءات والأنشطة في مقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي/ نظام في الجمهورية العربية السورية / والتي تشتمل على فيديوهات، وتدريبات إلكترونية، وتلقي تغذية راجعة فورية، وحلقات نقاشية داخل الحصة الدراسية، تعتمد على حل المشكلات، بحيث يتم تنفيذها على مرحلتين:

أ –خارج وقت الحصة الدراسية: من خلال الفيديوهات التعليمية.

ب – داخل الحصة الدراسية: من خلال ممارسة وحل التمارين والأنشطة بممارسة استراتيجيات تعلم جمعية، تعاونية.

- **مهارات التفكير العليا:** تعرّف بأنّها " مجموعة من المهارات التي تجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، أي أنها نوع مكافئ كلا النمطين: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي " (العتوم وآخرون، 2015،201).
- **ويعرفها الباحث إجرائياً بأنّها:** قدرة الطالب على استخدامه لمستويات الأهداف العليا من تحليل وتركيب وتقويم في التعامل والتعاطي مع عناصر العملية التعليمية، خلال تنفيذ البرنامج التعليمي الذي تمّ إعداده لمقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي، باستخدام التعلم

المعكوس، وقد تم قياس هذه القدرة بالدرجة التي حصل عليها كل طالب بالاختبار الذي أعدّ لهذا الغرض.

- **التربية الإسلامية:** تعرّف بأنها: " بناء الإنسان بناءً متكاملاً، متوازناً، مطوراً، من جميع الجوانب جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، وخلفياً، وجمالياً، وإنسانية، وذلك ليكون الإنسان بشخصيته المنسجمة لبنة حية فعالة " (العيسى 2015،25).
- **ويعرفها الباحث إجرائياً بأنّها:** مجموعة من الخبرات التي سيتم عرضها في مقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي في نظام المقررات الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.
- **المرحلة الثانوية:** تعرّف بأنّها: " مرحلة التعليم التي تأتي كآخر مرحلة تعليم مدرسيّة، وتقابل مرحلة المراهقة، ويتم فيها تهيئة الطلاب للانخراط في الحياة العملية من خلال ميولهم واستعداداتهم، وقدراتهم، والعمل على تنمية تلك القدرات مما يساعدهم على اختيار المهنة التي تتناسب مع خصائصهم " (دريدي، 2009،46).
- **ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها:** الفترة التعليمية التي تكون في آخر السلّم التعليمي المدرسي، في الجمهورية العربية السورية، وهي عبارة عن ثلاث سنوات وبناءً على نتائج الطلبة في آخرها (الثالث الثانوي) يتم قبولهم في برامج التعليم الجامعي في الجمهورية العربية السورية.

الدراسات السابقة

تناول الباحث عدد من الدراسات التعلم المعكوس، والبرامج التعليمية التي اعتمدت استراتيجيات، والبحث في أثرها على متغيرات مختلفة وأهمها:

1. **دراسة (Marlow, 2012)** : فقد هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الفصل المقلوب على التحصيل والقلق والاتجاهات لدى الطلبة، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة شملت (20) طالباً من الطلبة الذين أنهوا السنة الثانية من المرحلة الثانوية في مبحث أنظمة البيئة والمجتمعات وقد درسوا المبحث بالطريقة التقليدية، وتم مقارنة أداء نفس المجموعة في السنة الثالثة في نفس المبحث ولكن باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب، واستخدمت الباحثة سجل درجات لقياس تحصيل بينما استخدمت الاستبانة والمقابلة لقياس مستوى القلق والاتجاهات، تم تطبيقها على عينة من (20) طالباً في المرحلة الثانوية، وقد كانت أهم نتائج الدراسة : أنّ هناك انخفاضاً في مستوى القلق لدى الطلبة عائداً إلى استخدام استراتيجيات الفصل المقلوب، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي، وكذلك أظهرت الدراسة اتجاهات إيجابية لدى الطلبة لصالح المعالجة التجريبية.

2. **دراسة (Nagel,2013)** :والتي هدفت تعرف فاعلية التعلم المقلوب على تحصيل الطلبة في مبحث التقنية، والتي أجريت على عينة من طلبة جامعة (ونغبرهما) في السنة التمهيدية، تم تطبيقها على عينة من (60) طالباً، وكانت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح توظيف التعلم المقلوب في تدريس مبحث التقنية.
3. **دراسة العبيري (2014):** والتي هدفت التعرف على فاعلية استخدام الفصل المقلوب في تحصيل الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه، واتجاهاتهم نحو واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم الاختبار التحصيلي كأداة قياس لمستوى الطلبة في مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق)، على عينة مكونة من (40) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعالجة التجريبية.
4. **دراسة أبو جلبة (2014):** والتي هدفت التعرف على فاعلية استراتيجية الصفوف المقلوبة باستخدام مواقع أدم ودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات لدى طالبات المرحلة الثانوية في الرياض، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت أداتان هما: اختبار لورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس الاتجاه نحو مادة الإحياء، تم تطبيقها على عينة تكونت من (52) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي، والاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
5. **دراسة الكحيلي (2015):** والتي هدفت التعرف على فاعلية الصفوف المقلوبة في التحصيل، وفي تحقيق التفاعل بين المعلمات والطالبات، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي واستخدمت أداتان هما: الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل، وبطاقة الملاحظة لقياس التفاعل، تم تطبيقها على عينة تكونت من (54) طالبة من طالبات المستوى السابع في تخصص اللغة الانجليزية في تحقيق التفاعل، وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، وفي تحقيق التفاعل، لصالح المعالجة التجريبية.
6. **دراسة كومز (Gomez،:metal,2016)** والتي هدفت إلى بناء نموذج في التعلم المقلوب، والتعرف على أثره على أداء الطلبة في مرحلة البكالوريوس في فصول العلوم في اسبانيا، واستخدم الباحثون برنامج يعتمد استراتيجيات التعلم المقلوب، وكانت الأداة عبارة عن استبانة إلكترونية للتعرف إلى تصورات حول برنامج التعلم المقلوب، تم تطبيقها على عينة تكونت من (60) طالباً جامعياً، وكانت النتيجة فاعلية استراتيجيات الفصل المقلوب في أداء الطلبة.
7. **دراسة الدريبي (2016):** والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات وتصورات الطالبات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واشتملت الدراسة على أداتين هما: أسئلة مفتوحة لقياس التصورات، واستبيان لقياس الاتجاهات. تم تطبيقها على عينة تكونت من (54) طالبة من طالبات البكالوريوس بجامعة الملك سعود، وكانت النتائج الخروج بمجموعة من التصورات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي، ووجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو استخدام الفصل المقلوب.

8. **دراسة أبانمي (2016):** فقد هدفت تعرف على أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير على التحصيل والاتجاهات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي نحو المادة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أعد الباحث المادة التعليمية لمقرر التفسير باستخدام استراتيجيات الفصل المقلوب، تم تطبيقها على عينة تكوّنت من (60) طالباً. وكانت النتائج وجود أثر إيجابي لصالح استخدام استراتيجية الفصل المقلوب على التحصيل والاتجاهات لدى أفراد عينة البحث.
9. **دراسة الجريبة (2017):** التي هدفت تعرف أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي في مدينة الرياض، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وبالنسبة إلى أدوات البحث فقد استخدمت الاختبار التحصيلي، تم تطبيقها على عينة تكونت من (32) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة

لقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل وهو استخدام التعلم المعكوس واستراتيجياته وتعرف أثره في تعليم الطلبة.

بينما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في المتغير التابع الذي يؤثر عليه التعلم المعكوس، فقد جاءت دراسة (Marlow, 2012) للتعرف أثر الفصل المقلوب على التحصيل والقلق والاتجاهات لدى الطلبة، ودراسة **دراسة** (Nagel , 2013)، ودراسة العبيري (2014)، ودراسة الجريبة (2017) للتعرف أثر الفصل المقلوب على تحصيل الطلبة، ودراسة أبانمي (2016) للتعرف أثر الفصل المقلوب على التحصيل والاتجاهات لدى الطلبة، ودراسة الكحيلي (2015) للتعرف أثر الفصل المقلوب على التحصيل و التفاعل بين المعلمات والطالبات، ودراسة أبو جلبة (2014) للتعرف أثر الفصل المقلوب على التفكير الإبداعي والاتجاهات لدى الطلبة، ودراسة الدريبي (2016) للتعرف أثر الفصل المقلوب على التصورات والاتجاهات، بينما هدف البحث الحالي تعرف أثر التعلم المعكوس من خلال البرنامج التعليمي لقياس مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص .وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اشتقاق قائمة مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية وتحديدها، بما يناسب طلبة الصف الثاني الثانوي، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات البحث بما يناسب طبيعة البحث الحالي وإعداد الإطار النظري للبحث الحالي وخاصةً مصطلحات البحث كالتعلم المعكوس .

وقد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الموضوع، فقد تناول الباحث في البحث الحالي كامل مقرر التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي المقرر من وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022/2021 م بكامل أقسامه : التفسير والتلاوة، والحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية، والفقه،

والأخلاق، بينما تناولت الدراسات السابقة موضوعاً محدداً من فروع التربية الإسلامية مثل دراسة العبيري (2014) فقد بحثت في موضوع الفقه فقط، ودراسة أبانمي (2016) فقد بحثت في موضوع التفسير فقط، ودراسة الجريبي (2017) فقد بحثت في موضوع الحديث الشريف فقط.

الإطار النظري

التعلم المعكوس

1- **مفهومه:** هو استراتيجية تعتمد على التعلم المتمركز حول الطالب (تنعكس الأدوار جزئياً، أو كلياً بين الطالب والمعلم وفق الموقف تعليمي)؛ بحيث تصبح نسبة مشاركة الطلبة في الحصة التعليمية لا تقل عن 70%، عن طريق تنظيم أنشطة موجّهة، يكون فيها الطالب ذا رأيٍ مسموعٍ، لكن بتوجيهٍ من المعلم. والتعلم المعكوس طريقة حديثة، يتم فيها توظيف التقنيات الإلكترونية الحديثة بطريقة تتيح للمعلم إعداد الدروس على شكل مقاطع فيديو، أو غيرها من الوسائط، والهدف منها هو إطلاع الطلبة عليها قبل الحضور للحصة الدراسية. ويتم تخصيص وقت الحصة، للمناقشة، والأنشطة، والتدريبات، وبذلك يضمن المعلم الاستثمار الأمثل لوقت الحصة، حيث يناقش المعلم الطلبة في المادة التي شاهدوها مسبقاً، ويقيّم مستوى فهمهم، ويصمّم الأنشطة والتدريبات بناءً على ذلك، لتوضيح المفاهيم والمعلومات، وتطوير المعارف والمهارات، ويشرف على أنشطتهم وتفاعلهم باستمرار، ويقدّم الدعم المناسب، مع مراعاة الفروق الفردية. والفيديو يعدّ عنصراً أساسياً في التعلم المعكوس، ويتم إعداد الدروس في مقاطع مدتها (5-10) دقائق، يشاهدها الطلبة قبل حضور الدرس، وقد تستخدم وسائل تكنولوجيا أخرى لهذا الهدف، مثل العروض التقديمية (power point)، والكتب الإلكترونية المطورة، والمحاضرات الصوتية، وغيرها (متولي وسليمان 2015). وقد عرّف بيشوب (الشهراني، 2014) التعلم المعكوس بأنّه: طريقة تعليمية تتشكل من مكونين أساسيين، هما: الأنشطة التعاونية التفاعلية الجماعية داخل الحصة الدراسية، ومشاهدة المادة التعليمية عبر الحاسوب خارج الصف.

2- **متطلبات التعلم المعكوس:**

- بيئة تعليمية مرنة: حيث تتحول البيئة الصفية إلى بيئة تفاعلية نشطة، فيها الحركة، بالضوضاء، والنقاشات، وعلى المعلم تقبل هذه البيئة غير التقليدية، بل تعزيزها، وتشجيعها، لتحقيق التعلّم المطلوب.

–تغيُّر في مفهوم التعلم: يتطلب تبني هذا النمط التعليمي تغيير فلسفة التعليم من عملية يكون فيها المعلم هو محورها وقائدها إلى عملية يكون فيها هو الوسيط والموجه والميسر، بينما يكون الطالب نشطاً وإيجابياً ومسؤولاً عن عملية تعلمه.

–تقسيم المحتوى، وتحليلها بشكل دقيق: لتحديد المادة التعليمية الواجب تحضيرها بدقة.

توافر معلمين مدرّبين ومهيّئين: بما أن هذا النمط لا يستغني عن دور المعلم، تزداد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين على التعامل معه، حيث يتطلب اتّخاذ عديد من القرارات المتنوعة المهمة.

3. ميزات التعلم المعكوس:

من أهم ما يميز التعلم المعكوس أنه يلبي احتياجات الطلبة في عصر المعرفة بما يوفره من التماشي مع متطلبات عصر المعرفة، والرقمنة، والمرونة، والفاعلية، ومساعدة الطلبة المتعثرين اكاديمياً، وزيادة التفاعل بين المعلم والطلبة، والتركيز على مستويات التعلم العليا، ومساعدة الطلبة على التفوق وتحسين التحصيل، والمساعدة في قضية الإدارة الصفية، والشفافية، والتغلب على قضية نقص إعداد المعلمين
(Gomez, metal,2016). ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

- منح الطلبة الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل الحصة الدراسية واستثمار وقت الحصة الدراسية، واستثمار وقت الحصة الدراسية بشكل أفضل.
- تحسين تحصيل الطلبة وتطوير استيعابهم للمفاهيم المجردة.
- التشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم.
- توفير آلية لتقييم استيعاب الطلبة، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلبة هي مؤشرٌ على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، ممّا يساعد المعلم على التعامل معها.
- توفير الحرية الكاملة للطلبة في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.
- توفير تغذية راجعة فورية للطلبة من قبل المعلمين في الحصة داخل الصف.
- تشجيع التواصل بين الطلاب من خلال العمل في مجموعات تعاونيّة صغيرة.
- المساعدة في سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلبة القسري أو الاختياري عن الصفوف الدراسية.
- يتيح للطلبة إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على فروقهم الفردية.
- يوظف المعلم وقت الحصة أكثر للتوجيه والتحفيز والمساعدة، كما يبني علاقة أقوى بينه وبين الطلبة، فيتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته، ممّا يعزّز التفكير الناقد، والتعلّم الذاتي، وبناء الخبرات، ومهارات التواصل والتعاون بين الطلبة (متولي وسليمان، 2015).

4. التعلم المعكوس والنظرية البنائية:

توجه الاتجاهات التعليمية الحديثة أنظارها نحو النظرية البنائية، لتغيير العملية التعليمية وتطويرها، والخروج عن النمط التقليدي السائد في التعليم، وترى البنائيّة أنّ المتعلّم نشط، وهو مسؤول عن عملية تعلمه، ويبني معرفته بنفسه. وتعطي البنائية أهمية كبيرة للمعرفة المسبقة التي يمتلكها المتعلم، ليبني عليها معرفته الجديدة، كما تركز على العمل التعاوني الجماعي، وتطوير مهارات التفكير والعمل لدى المتعلم، وتحول دور المعلم من دور قيادي مركزي، ومصدر وحيد للمعرفة إلى دور توجيهي إرشادي.

وقد بيّنت الدراسات، كدراسة (الشكعة، 2016)، ودراسة (الشهراني، 2014)، ودراسة (قشطة، 2016) ودراسة (الزين، 2015) أنّ التعلم المعكوس هو نمط تعليمي يمتاز بخصائصه البنائية على جميع المستويات، وفي جميع مراحل التنفيذ، فهو يقدّم المعرفة اللازمة لبناء المفهوم بشكل مبدئي يشاهده الطالب، ويفهمه بنفسه. ويتاح وقت الحصة الدراسية لمناقشة التعلم الذي الطلبة إلى الصف ، ومن ثمّ القيام بالأنشطة والتطبيقات خلال الحصة ، وعلى هذا يتم خارج الصف اكتساب المستويات الدنيا من التفكير، مثل : الفهم ، والحفظ ، والتذكر، بينما يتم التركيز داخل الصف على مهارات التفكير العليا ، مثل : التطبيق ، والتقويم ، وحل المشكلات ، فالتعلم المعكوس يدعم التفاعل ، والنشاط الجماعي ، ويعزز ثقة الطالب بنفسه ، ويحفزه على المشاركة والتفاعل ، كما يوفر بيئة صفية غنيّة بالمثيرات ، وأساليب التعلم المتنوعة ، ممّا يحقق للمتعلم التعليم النوعي ، والتعليم ذا معنى ، كما يُخرج الحصة عن النمط التلقيني المملّ (الشهراني ، 2014)،(الزين ، 2015)،(الشكعة ، 2016)،(قشطة ، 2016) . وتتيح طريقة تنفيذ التعلم المعكوس للمعلم التقييم المستمر خلال الحصة على مستوى المتعلمين، وفهمهم للمادة، وهذا يقدم ميزتين كبيرتين لهذا النوع من التعليم، هما:

أ – التقويم البنائي الذي يضع المعلم على علم مستمر بمستوى الطلبة، وطريقة تقدمهم في المادة، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ب _ وضع الاختبارات والأنشطة الصفية الفردية والجماعية، بناءً على ذلك. كل النقاط الآنفة الذكر هي ميزات بنائيّة أصليّة تجتمع في هذا النوع الحديث من التعليم، لذلك فإن الأنظار التعليمية الحديثة تتوجه نحوه بشكل كبير.

مهارات التفكير العليا

1- **مفهوم التفكير:** هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس، والبصر، والسمع، والشم، والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً،

وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً، وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (الموسوي ،2016،33).

2- **مهارات التفكير:** هي " العمليات العقلية التي تقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها، أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم، والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات " (العياصرة ،2015،97). كما عرفت مهارات التفكير بأنها " مجموعة من المهارات العقلية والأدائية التي نستخدمها في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء، وتقويم الدليل، وحل المشكلات، والوصول إلى استنتاجات ومعارف. والتركيز على تعليم وتعلم مهارات التفكير هو ضرورة حيوية، فضلاً عن كونه ضرورة إيمانية " (مهدي ،2015،118). كما عرفها مركز ديبونو لتعليم التفكير بأنّها " عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد لمعالجة المعلومات كالمقارنة، والتفسير، والتحليل .... إلخ" (مركز ديبونو ،2015،216).

3- **تصنيفات مهارات التفكير العليا:**

اطلع الباحث على العديد من التصنيفات لمهارات التفكير العليا في الدراسات والأدبيات التربوية، ثم اعتمد التصنيفات المقرة في مركز ديبونو للتفكير كما أوردها محمود السيد

جدول (1) يصنف مهارات التفكير العليا طبقاً لتصور الباحثين والعلماء

1	طبقاً لتصور جروان وزيتون	حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
2	طبقاً لتصور محمد ريان	التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
3	طبقاً لتصور سعيد عبد العزيز	التحليل، والتركيب، والتقويم، والاستدلال، والنقد، والإبداع.
4	طبقاً لتصور مارازانو وزملائه	التحليل، والتوليد، والتكامل، والتقويم.
5	طبقاً لتصور بلوم	التحليل، والتركيب، والتقويم.
6	طبقاً لتصور فيشر	التبرير والتفسير، والإبداع، والتقويم.
7	طبقاً لتصور سترنبرج	التخطيط، والضبط والمراقبة، والتقييم.
8	طبقاً لتصور جودت سعادة	جمع المعلومات وحفظها، وحل المشكلات، وبناء المفاهيم، التقييم، والتنظيم، والنقد.

" . (السيد ،2017،46).

يوضح الجدول(1) عدة تصنيفات لمهارات التفكير العليا، وقد اختصر هذا البحث على تصنيفات بلوم لمهارات التفكير العليا.

وقد وضع بلوم هذا التصنيف، كدليل لمساعدة المربين والمعلمين في تخطيط الأهداف، والخبرات التعليمية المدرسية، وبنود الاختبارات بصورة هرمية متدرجة الصعوبة.

ومن هنا ينبغي على المتعلم إتقان المستويات الأدنى للمعرفة قبل الانتقال إلى المستويات العليا.

فلابد من الاعتماد على التدرج في تعريض الطالب لمستويات المعرفة المتسلسلة، من الأبسط إلى الأصعب، ومن مستوى تلقي الطالب للمعرفة، إلى مستوى أن يكون الطالب منتجاً للمعرفة، وهو أرقى مستويات المعرفة.

وقد صنف بلوم مستويات المعرفة على النحو الآتي:

- الحفظ والتذكر: وهو القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات التي تم تعلمها.
- الفهم والاستيعاب: وتظهر في قدرة المتعلم على تفسير المعلومات أو التعبير عنها بطريقة جديدة، أو شرحها عند الحاجة.
- التطبيق: وهو قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف حديثة.

وهذه الثلاثة هي المستويات الأدنى للمعرفة.

- التحليل: وتظهر في القدرة على تجزئة الموقف إلى عناصره، وإدراك العلاقات بين الأجزاء والعناصر، وبين الجزء والكل، والقدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وبين الأسباب والنتائج.
- التركيب: وتظهر في قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد.
- التقويم: وتظهر في قدرة المتعلم على إصدار الحكم على قيمة الشيء الذي تعلمه. " (سعادة وحسين، 2014).
- وتعد أكثر قوائم مهارات التفكير شيوعاً تلك التي استندت إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

اجراءات البحث

1- منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث في تنفيذ البحث، المنهج شبه التجريبي، حيث قسم العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والثانية ضابطة وكان عدد كل مجموعة (15) طالباً وطالبةً.

بحيث تدرّس المجموعة التجريبية المقرر لمادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي باستخدام التعلم المعكوس، كما تم إعداد معاييره في هذا البحث، واستخدم الباحث اختبار لقياس مهارات التفكير العليا أعده لهذا الغرض.

بينما تدرس المجموعة الثانية (الضابطة) مقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي بالطريقة الاعتيادية (المحاضرة والمناقشة).

2- **مجتمع البحث:** تكوّن مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي في ريف مدينة حمص بفرعيه العلمي والأدبي، لكون الفرعين يدرسون نفس المقرر لمادة التربية الإسلامية.

3- **عينة البحث:** شعبة من الصف الثاني الثانوي في مدرسة (ثانوية الشهيد عبد العزيز وزير) في كفرعايا بريف حمص، وكان عددها 30() طالباً وطالبةً.

واختار الباحث هذه العينة القصدية:

- لندرة الدراسات التي تناولت المدارس الثانوية بريف مدينة حمص/على حد علم الباحث /.
- ولكون الباحث على دراية باستعدادات العينة المذكورة وقدراتهم وحاجاتهم كونه قد درسهم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مما يسهل على الباحث تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام التعلم المعكوس على العينة المذكورة.
- ولكون الباحث على معرفة مسبقة بأولياء أمور أفراد المجموعة التجريبية حيث داعهم للقاء ثم وضح لهم أهمية البحث وضرورة مشاركتهم فيه من خلال توفير الحاسوب لأبنائهم، وتقديم الدعم المطلوب.

4- **أدوات البحث:**

1. **قائمة مهارات التفكير العليا: مهارات** التفكير العليا هي التحليل والتركيب والتقويم، وهي عمليات ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة لتحقيق هدف معين بدوافع داخلية، أو خارجية، أو بهما معاً.

وتعدّ مهارات التفكير العليا الأداة المنهجية التي تجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للقيام بالأعمال وحل المشكلات بجودة عالية لتحقيق نتائج إيجابية وعملية، ولها عدّة مهارات فرعية: كالأصالة والطلاقة والمرونة والتخيل الاستنتاج والتفسير الاستنباط والتوسع والتنبؤ الافتراضات وتقويم الحجج. ولكل مهارة فرعية الكثير من المؤشرات، وقد ذكر الباحث بعضاً منها كما في الجدول الآتي:

جدول (2) قائمة بمهارات التفكير العليا الأساسية والفرعية مع بعض المؤشرات لكل مهارة فرعية.

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المؤشرات
	الأصالة	1-نتج أفكار جادة تثري موضوع الدرس.

التحليل		2-يضع عنواناً آخر للدرس.
		3-يبدع أفكار جديدة ومتنوعة تحلل معاني الدرس.
	الطلاقة	4-يرسم صوراً لعدداً من الأمثلة كاستجابة لمثير معين.
		5-يكتب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للدرس.
		6-يحلل النص إلى أفكاره الرئيسة.
	المرونة	7-يعطي أفكاراً متنوعة ومناسبة للدرس.
		8-يكتب مقالاً قصيراً لأفكار الدرس.
		9-يصمم نشاطاً مناسباً يجمع فيه أفكار الدرس.
	التخيل	10-يطرح أسئلة تثير التفكير وتوسع النظر.
التركيب	الاستنتاج	11-يربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة.
		12-يربط بين درجات المعلومات المعطاة ليكوّن قاعدة عامة.
	التفسير	13-يستخلص نتائج عقلية من الوقائع الواردة في الدرس.

		14-يفسر الموقف التعليمي ككل لإعطاء التبريرات المناسبة.
		15-يعطي تفسيراً عاماً لما ورد في الدرس.
	الاستنباط	16-يركب نتائج عامة بناءً على مقدمات سابقة.
		17-يستنبط قاعدة عامة من الأمثلة الواردة في الدرس.
		18-يربط بين المواقف التعليمية ليشكّل عنواناً جديداً للدرس.
	التوسع	19-يضيف تفاصيل جديدة ومتنوعة.
		20-يجمع بين أفكار الدرس ليكوّن فكرة جديدة
التقويم	**التنبؤ بالافتراضات**	21-يميز بين درجات صدق الافتراضات.
		22-يستفيد من التغذية الراجعة لتعديل سلوكه.
		23-يميز بين الحقيقية، والرأي.
		24-يذكر الغرض من المعلومات المعطاة.

		25-يبين أنواع التقويم والغرض من كل نوع.
	تقويم الحجج	26-يقوّم الأفكار الواردة في الدرس.
		27-يصدر أحكاماً على المواقف التعليمية المذكورة.
		28-يميز بين المصادر الأساسية والثانوية.
		29-يصدر أحكاماً على مدى كفاية المعلومات الواردة.
		30-يميز بين الحجج القوية والضعيفة.

جدول بقائمة مهارات التفكير العليا (إعداد الباحث)

ويرى الباحث أن مهارة التنبؤ بالافتراضات قد احتوت على خمس مؤشرات، ومهارة تقويم الحجج قد احتوت على خمس مؤشرات، ومهارة التفسير قد احتوت على ثلاث مؤشرات، لما لهذه المهارات من وزن نسبي في محتوى المنهاج لمقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وكانت مهارة التخيل أقل المؤشرات الموجودة وذلك لقلة الوزن النسبي لها في المنهاج، " على حد علم الباحث ".

ومن خلال عرض الباحث لتصنيفات المهارات السابقة يكون قد أجاب على السؤال الأول ونصه: ما مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية اللازم توفرها لدى طلبة الثانوية بحمص؟

2. **البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس:** بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتصميم نماذج تعليم معكوس، أو الدراسات التي ناقشت أثر التعلم المعكوس مثل دراسة (أبو جلبة، 2014). ودراسة (الدريبي، 2016).

قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي ضمن الهيكلية الآتية:

-تحديد أهدافه البرنامج العامة: بحيث هدف البرنامج إلى أن يصبح طلبة الصف الثاني الثانوي (أفراد المجموعة التجريبية) قادرين على:

- التعرف على أهم آداب قراءة القرآن الكريم.
- التعرّف على منهج النّبي صلى الله عليه وسلم في التربية والتعليم.
- التعرّف على أهمية الإيمان باليوم الآخر، والإيمان بالأنبياء والرسل عليهم السلام.
- ومقارنة دور التراث الفكري الثقافي (المادي والمعنوي) بين الأصالة، والمعاصرة، واهميته في تطور المجتمع.
- بيان تكامل السنة النبوية الشريفة مع القرآن الكريم.
- إدراك أهمية الاستفادة من الوقت، والأثار الإيجابية الناجحة عن اغتنام الوقت.
- مناقشة أنواع الأمانة، وأهميتها في حياة الفرد، ودورها في تقدم المجتمع.
- بيان معنى الخطبة، والأثار الشرعية لها، واسس اختيار كل من الخاطبين للآخر.
- مناقشة وظيفة الإنسان في الكون من خلال التمييز بين علم الله تعالى، وعلم الإنسان.
- التعرف على مصادر التشريع الأساسية (القرآن الكريم -السنة النبوية – الإجماع – القياس).
- بيان حقوق عمل المرأة وفوائده، ودور المرأة في تطور المجتمع.

-تطبيق الاستراتيجيات التي أعدها الباحث في تنفيذ البرنامج وهي:

أولاً: خارج الحصة الدراسية وقبل وقت الدرس:

- تم إنشاء منصة تعليمية (مجموعة واتس) وتدريب طلبة الصف الثاني الثانوي (المجموعة التجريبية) على استخدامها على مواقع التواصل الاجتماعي، وإشراك جميع أفراد المجموعة التجريبية فيها.
- نشر فيديوهات تعليمية من خلال المنصة التعليمية قبل وقت الدرس بيوم.
- تكليف طلبة الصف الثاني الثانوي (أفراد المجموعة التجريبية) بتسجيل ملاحظاتهم، أسئلتهم، واستفساراتهم بعد مشاهدة وسماع الفيديوهات التعليمية على المنصة التعليمية، ليتم مناقشتها في وقت الدرس.

ثانياً: داخل الحصة الدراسية في وقت الدرس:

- اجراء تحديد لمستوى الطلبة للأهداف المخطط تحقيقها بعد مشاهدة وسماع الفيديوهات التي تم مراسلة الطلبة بها، وتحديد المناقشة والأنشطة لسير الدرس في ضوء ذلك.

- مطالبة طلبة الصف الثاني الثانوي (أفراد المجموعة التجريبية) بتسجيل مصادر التعلم الجديدة حول الموضوع الذي تم طرحه من خلال الفيديو، والتي توصل الطلبة إليها، ومناقشة بعضهم بعضاً حول أهمية هذه المصادر.
- تنفيذ أنشطة داخل الحصة الدراسية تركز على مستويات الأهداف العليا لبلوم، مع الحرص على أن يكون تنفيذ هذه الأنشطة بشكل جماعي وتعاني.

ثم عرض الباحث هذا البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وكذلك في مجال تدريس التربية الإسلامية، وذلك بهدف تحديد ما يرونه لازماً وضرورياً من تعديلات ومقترحات، ولقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين فيما اتفق عليه المحكمين بنسبة 80% أو أكثر.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب على السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما البرنامج التعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم معكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص؟

3. **اختبار مهارات التفكير العليا:** تم إعداد اختبار موضوعي من نوع اختيار من متعدد، الذي تكون من /30/ ثلاثين فقرة، يهدف إلى قياس مهارات التفكير العليا في مستويات (التحليل، والتركيب، والتقويم) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الذين يدرسون مقرر مادة التربية الإسلامية عن طريق البرنامج التعليمي باستخدام التعلم المعكوس، وقد تم إعداد الاختبار باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد المستويات العليا لمهارات التفكير بالاعتماد على مستويات بلوم المعرفية للأهداف، والتي تضم مستويات (التحليل، والتركيب، والتقويم).
- تحديد قائمة الأهداف التعليمية لموضوعات مقرر مادة التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي، نظام المقررات في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية. تبعاً لمستويات الأهداف.
- إعداد جدول مواصفات، وتحديد الأسئلة في ضوء أهداف كل موضوع من موضوعات المقرر لمادة التربية الإسلامية في الصف الثاني الثانوي.
- صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على (7) سبعة من المحكمين المختصين في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث، و(3) ثلاثة من الموجهين المختصين بمادة التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، وفي ضوء الملاحظات التي تم الحصول عليها، أجرى الباحث التعديلات اللازمة فيما اتفق عليه المحكمين بنسبة 80%أو أكثر. واعتبر ذلك كافياً للدلالة على صدق الاختبار، ووصوله للصورة النهائية وجاهزيته للتطبيق.

-ثبات الاختبار : قام الباحث بدراسة استطلاعية للاختبار بداية الفصل الثاني للعام الدراسي 2022/2021م ، حيث طبق اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي

بريف مدينة حمص وعددهم (15) طالباً وطالبةً، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات مهارات التفكير الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية التي حصل عليها الباحث من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (3) مصفوفة الارتباط بين درجات مهارات التفكير الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار التفكير في التربية الإسلامية.

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تحليل	0.85	0.01
2	تركيب	0.82	0.01
3	تقويم	0.96	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية مع الدرجة الكلية للاختبار بين (0.96،0.82) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وهي معاملات مرتفعة مما يشير إلى إمكانية النظر إلى اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية بمهاراته الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له.

يتضح مما سبق أن اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى الصدق الداخلي للاختبار.

-التأكد من ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار اعتمد الباحث على طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفاصل زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرو نباخ، والذي بلغ (0.92) تقريباً، كما تم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية، والذي بلغ (0.91)، ويدل ذلك على تمتع الاختبار بدرجة ثبات عالية.

-التطبيق البعدي للاختبار: بعد الانتهاء من تدريس مقرر التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي (المجموعة التجريبية) باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس، و

(المجموعة الضابطة) بالطريق الاعتيادية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021م، وقد استغرق تدريس المقرر للتربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي فترة زمنية مقدارها عشرة أسابيع.

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية بعدياً على مجموعتي البحث وذلك للحصول على البيانات البعدية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

-إعداد جدول مواصفات الاختبار: لإعداد جدول المواصفات للاختبار، وذلك للتأكد من أن الاختبار يقيس مستويات التفكير العليا لمحتوى مقرر التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي الذي وضع الاختبار لقياسه، تم تحديد الأهمية النسبية لكل هدف من الأهداف المتعلقة بالمحتوى المعرفي في المستويات العليا الثلاثة: التحليل والتركيب والتقويم، وجدول الآتي يوضح الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها ونسبتها المئوية.

جدول رقم (4) الأهمية النسبية للأهداف المعرفية ومستوياتها ونسبها المئوية.

م	مستويات أهداف التفكير العليا	عدد الأهداف	النسبة المئوية لمستويات أهداف التفكير العليا
1	التحليل	10	33.33
2	التركيب	10	33.33
3	التقويم	10	33.33

-معاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفردات اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية:

جدول رقم (5) يبين معاملات السهولة الصعوبة والتميز لمفردات اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية:

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز
1	0.46	0.54	0.55	16	0.26	0.74	0.27
2	0.52	0.58	0.55	17	0.42	0.58	0.37
3	0.32	0.68	0.55	18	0.32	0.68	0.37
4	0.34	0.66	0.27	19	0.40	0.60	0.27
5	0.52	0.48	0.37	20	0.42	0.58	0.46
6	0.36	0.64	0.46	21	0.34	0.66	0.55
7	0.48	0.52	0.37	22	0.50	0.50	0.74

0.64	0.68	0.32	23	0.74	0.64	0.36	8
0.55	0.74	0.36	24	0.46	0.62	0.38	9
0.55	0.62	0.38	25	0.64	0.68	0.32	10
0.46	0.58	0.42	26	0.37	0.58	0.42	11
0.46	0.64	0.36	27	0.55	0.54	0.46	12
0.74	0.54	0.48	28	0.28	0.54	0.46	13
0.37	0.66	0.34	29	0.74	0.52	0.48	14
0.55	0.50	0.50	30	0.46	0.52	0.48	15

يتبين من الجدول (5)انّ معاملات السهولة لأسئلة اختبار مهارات التفكير العليا تراوحت بين (0.26) كحد أدنى و (0.52) كحد أعلى، وبذلك فهي تقع ضمن الحد المقبول لمستوى السهولة؛ ومعاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات التفكير العليا تراوحت بين (0.48) كحد أدنى و (0.74) كحد أعلى، وبذلك فهي تقع ضمن الحد المقبول لمستوى الصعوبة؛ ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير العليا تراوحت بين (0.27) كحد أدنى و (0.74) وهي تدل على تمتع الاختبار بقدرة تمييزية مناسبة بين مستويات الطلبة (عينة البحث) لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية.

- – تصحيح الاختبار: أعطيت كل إجابة صحيحة (درجة واحدة) وكل إجابة خطأ (صفر) درجة، لذا يكون مدى الدرجات من (صفر إلى 30) درجة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ل(Mann–Whitney) و(Wilcoxon).

عرض نتائج البحث وتفسيرها

–نتائج التساؤل الأول:

ونصّه:" ما مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية اللازم توفرها لدى طلبة الثانوية بحمص؟"

تمّت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال عرض إجراءات ضبط البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس بالتفصيل في فقرة إجراءات البحث.

–نتائج التساؤل الثاني:

ونصه: " ما البرنامج التعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم معكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص؟"

تمّت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال عرض إجراءات ضبط البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس بالتفصيل في فقرة إجراءات البحث.

-نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ونصه: " ما فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية باستخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الثانوية بحمص؟"

للإجابة عن هذا التساؤل ومناقشة نتائجه وتفسيرها، قام الباحث باختبار الفرضيات الآتية:

-نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرضية:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص."

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب قيمة (ت) "t" باستخدام اختبار ( ) لمجموعتين مستقلتين؛ لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية، كما تم حساب قيمة حجم الأثر (مربع إيتاء) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (6) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية وقيمة حجم الأثر (n)

المهارات	المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية(ن=15)	الانحراف المعياري في المجموعة التجريبية (ن=15)	المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة (ن=15)	الانحراف المعياري في المجموعة الضابطة (ن=15)	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (قيمة حجم الأثر)	تقدير حجم الأثر
تحليل	32.27	2.262	19.24	1.960	20.216	28	0.01	0.90	كبير
تركيب	22.50	3.276	20.62	3.050	18.720	28	0.01	0.82	كبير
تقويم	21.07	2.286	18.12	2.066	6.728	28	0.01	0.86	كبير

يتضح من الجدول (6) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة (t) دالة عند مستوى 0.01، وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية. وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي أنه يوجد فرق ذو دالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

_نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرضية:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (ت) "t" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) ومستوى الدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فالقياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية.

المهارات	المتوسط الحسابي في القياس القبلي (ن= 15)	الانحراف المعياري في القياس القبلي (ن=15)	المتوسط الحسابي في القياس البعدي (ن=15)	الانحراف المعياري في القياس البعدي (ن=15)	قيمة (t)	مستوى الدلالة	مربع إيتاء	تقدير حجم الأثر
تحليل	19.64	2.88	41.79	2.88	30.27	0.05	0.964	كبير
تركيب	12.86	2.62	31.64	2.44	29.21	0.05	0.966	كبير
تقويم	7.43	1.04	17.43	1.32	33.13	0.05	0.972	كبير

يتضح من الجدول (7) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لصالح القياس البعدي، وذلك عند مستوى دلالة 0.05، كما تراوح حجم الأثر بين 0.964 و 0.972 ، وذلك يتأكد أثر استخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس في تحسين مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

-نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرضية:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بريف مدينة حمص."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (ت) " t" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية ككل.

المهارات	المتوسط الحسابي في القياس البعدي (ن=15)	الانحراف المعياري في القياس البعدي (ن=15)	المتوسط الحسابي في القياس المؤجل (ن=15)	الانحراف المعياري في القياس المؤجل (ن=15)	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
تحليل	41.79	2.88	41.55	2.75	0.333	0.05	غير دال
تركيب	31.64	2.44	31.14	2.34	0.825	0.05	غير دال
تقويم	27.43	1.32	17.15	1.20	0.936	0.05	غير دال

يتضح من الجدول (8) أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية.

(بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس بأسبوعين) وذلك عند مستوى دلالة (a=0.05) وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس لمهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

بذلك تمّ قبول الفرضية الصفرية، أي انّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية.

وفسّر الباحث بقاء أثر فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية لدى أفراد المجموعة التجريبية، حتى بعد فترة مدتها (أسبوعين)، من خلال الآتي:

-تركيز البرنامج في مهارات التفكير العليا على مستوى الممارسة والتدريب للمهارة أكثر من مستوى المعلومات النظرية؛ مما أدى إلى طول فترة بقائها لدى طلبة المجموعة التجريبية.

-بناء البرنامج وأنشطته على التعلم المعكوس وفقاً لشروط علمية ومنطقية، فقد تمّ بناء البرنامج وفق عملية ديناميكية منذ البدء بتحديد احتياجات طلبة الصف الثاني الثانوي لمهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية من خلال العينة الاستطلاعية التي طبقها الباحث.

-حصول طلبة الصف الثاني الثانوي (أفراد المجموعة التجريبية) على فرصة كافية للاطلاع على المحتوى في البيت وإعادته حسب رغبتهم، وبعد ذلك الاشتغال على مهارات التفكير الدنيا والوسطى التي تعتبر أساسية للاشتغال على تنمية مهارات التفكير العليا.

-حصولهم على فرصة كافية للاشتغال على مهارات التفكير العليا في الصف تحت إشراف المعلم.

-توفر تقنيات حديثة كالحاسوب والانترنت وأجهزة الهواتف النقالة لطلبة الصف الثاني الثانوي (أفراد المجموعة التجريبية) في المنزل والمدرسة وذلك من خلال توجيهات الباحث لأولياء أمورهم وإدارة المدرسة بمساعدتهم بتأمين كل ذلك.

-تقديم محتوى مقرر التربية الإسلامية بالتعلم المعكوس، أي على الانترنت، وبأساليب مختلفة ومتنوعة، وربط التعلم بحواس الطالب.

فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس:

ولتحديد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية، قام الباحث بحساب النسبة المعدلة للكسب ودلالتها في اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول رقم (9) النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لاختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية.

الدليل الإحصائي / الأداة	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية	0.00	55	70	1.57	دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن النسبة المعدلة للكسب لكل من اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية بلغت (1.57) وهي قيمة أكبر من (1.20)، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المعكوس في الجوانب التي يقيسها اختبار مهارات التفكير العليا في التربية الإسلامية.

التوصيات والمقترحات:

استناداً لنتائج البحث يقترح الباحث الآتي:

1. استخدام التعلم المعكوس في العملية التعليمية، لما له من أثر كبير في تنمية مهارات التفكير العليا.
2. ضرورة توفير الفرص الحقيقية للمتعلم في المرحلة الثانوية، التي تؤدي إلى المزيد من التفاعل وتنمية التعلم الذاتي ومهارات التفكير.
3. ضرورة تنظيم دورات تدريبية لمعلمي ومشرفي التربية الإسلامية على آليات تنفيذ التعلم المعكوس.
4. ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجمهورية العربية السورية لاستراتيجيات التعلم المعكوس، وتدريب الطلبة على استخدامها.
5. اجراء دراسات لقياس فاعلية التعلم المعكوس على متغيرات أخرى في التربية الإسلامية مثل المهارات الحياتية.
6. إجراء دراسات تبحث في تصميم وقياس فاعلية التعلم المعكوس في فروع أخرى مثل اللغة العربية.

قائمة المراجع

أولاً المراجع بالعربية:

- أبانمي، فهد. (2016). *أثر استراتيجية استخدام الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الثاني ثانوي* (مجلة القراءة والمعرفة) ، ع (173): 21- 48.
- أبو جلبة، منيرة شبيب. (2015). *فاعلية استراتيجية الصفوف المقلوبة باستخدام موقع إدمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الجريبة، منى بنت محمد. (2017) . *فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي في مدينة الرياض* (مجلة كلية التربية)، جامعة الأزهر، ع (72)، الجزء الأول: 673-704
- حسين، ثائر. (2014) . *الدليل الشامل في مهارات التفكير*، الطبعة الثالثة، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- الخالدي، عادي كريم. (2019) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية مهارات الاستقصاء العلمية والاستقلال المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم* (مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية)، مجلد 1، عدد :313 2 – 339.
- الدريبي، عهود بنت صالح ابراهيم. (2016) . *اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات نحو تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي*، (مجلة بحوث عربية في مجال التربية النوعية)، ع (3)، 15 – 176.
- دريدي، فوزي. (2009) . *المناخ المدرسي*: دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الزين، حنان أسعد. (2015) . *أثر استخدام التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج4، ع1، ص 171 – 186.
- سعادة، جودة. (2014) . *مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*، الطبعة السابعة، دار الشروق، عمان، الأردن.
- السيد، محمود. (2017). *تعليم مهارات التفكير العليا للمتفوقين: رؤية منظومة ونموذج تطبيقي*، الطبعة الأولى، مركز ديبونو للتفكير، عمان، الأردن.
- الشكعة، هناء مصطفى فارس. (2016) . *أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم ومقدار احتجازهم بالتعلم*، (رسالة ماجستير)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

- الشهراني، أحمد سلطان. (2014) . *أثر استراتيجية تدريسية مقترحة باستخدام اليوتيوب على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسوب الآلي لدى طلاب الأول الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- العبيري، محمد. (2014). *فاعلية استخدام الصف المقلوب على تحصيل الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحو المقرر*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، كلية العلوم الجامعية.

- العتوم، عدنان يوسف وذياب، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2015). تنمية *مهارات التكفير: نماذج نظرية وتطبيقات عملي* ط 6، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- العيسى، إبراهيم. (2015). *واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية*، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 7: 15-74.

- الفقي، عبد الإله. (2011). *التعلم المدمج: التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة-التفكير الإبداعي*، (د، ط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الكحيلي، ابتسام سعود. (2015). *فاعلية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي للمواد النظرية والتطبيقية وفي تحقيق التفاعلية بين المعلمة والطالبة في الصف الثامن والتاسع من المرحلة المتوسطة*، دراسة وتجربة تربوية في المدينة المنورة، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

- قشطة، آية خليل (2016). *أثر توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بملحق العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- متولي، علاء. (2015). *توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم*، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- مركز ديبونو لتعليم التفكير. (2015). *مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الإبداع*، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

- مهدي، مريم. (2015). *المنهج والتفكير*، الطبعة الأولى، دار الرضوان، عمان، الأردن.

- الموسوي، عبد العزيز حيدر. (2016). *التفكير وتعليم مهاراته*، الطبعة الأولى، الدار المنهجية، عمان، الأردن.

- العياصرة، وليد. (2015). *استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*، طبعة منقحة، دار أسامة، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

- Bergmann, J. (2014). *Flipped Learning Gatway to Student Engagement*. (International Society for Technology Education).U. S.

Gomez, David. G,Jong. Jin S., Rodriguez, Diego A & Canada. Florentina C. (2016). *Performance and Perception in the flipped learning model*: *An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general Science Classroom*. (Journal of Science Classroom. Education and technology). Vol. 25 Issue 3. p 450-460.

- Keely, Coufull. (2014). *Flipped Learning Instruction Model: Perception of Video Delivery to Support Engagement in Eightieth Grade Math* .A Dissertation Presented to The faculty of The College of Graduate Studies. Lamar University.
- Marlow, care A. (2012). *The effect of the Flipped Classroom on student achievement and stress.* Unpublished m, a, thesis, education Faculty. Montana.
- Nagel, D. (2013). *The 4 pillars of the Flipped Classroom.* The Journal Trans Forming Education through Technology. Education Through Technology. Http: // the journal. Com / articles / 2013 / 06 / 18 ir 1 re. P563-580.

اثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس في مادة اللغة الانكليزية

طالبة الدكتوراه: فاتن قاسم

كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: يوسف خضور + د. أريج شعبان

الملخص

هدف البحث الى التعرف على أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة اللغة الانكليزية. اسنخدم البحث المنهج شبه التجريبي. تكونت عبنة البحث من 62 تلميذا توزعوا بالتساوي على مجموعتين : مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم المقلوب أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية. وقد توصل البحث الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل والفروق كانت لصالح المحموعة التجريبية.

واستنادا الى ما توصل اليه البحث من نتائج فإن الباحثة تقترح الاتي:

1- تشجيع المعلمين على تعليم مادة اللغة الانكليزية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب لان بامكانها رفع مستوى التحصيل الدراسي.

2- الاهتمام باستخدام ثقافة استراتيجية التعلة المقلوب بشكل واسع لانها طريقة لتعلم اللغة الانكليزية.

3- اختراع شبكات وتطبيقات للاجهزة الذكية تساعد على التعلم باستخدام استراتيجية التعلة المقلوب

Effect of Utilizing Flipped Learning Strategy on the Educational Achievement of the Sixth Pupils in English Language

Faten Kassem

Abstract

This research investigates the effect of utilizing the flipped learning strategy on the Educational Achievement of the Sixth pupils in English Language. The quasi-experimental design is utilized. The sample of the study consisted of 62 sixth-grade pupils who were chosen intentionally at Hashem Mansour School. They were equally divided into two groups: The experimental group who study by utilizing the flipped learning strategy, and the control group who study by the usual way. Outcomes of the research revealed that there are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups of sixth graders in the total achievement test for the experimental group. According to the outcomes of the research , the researcher suggests the following:

1. Teachers are advised to teach the English language course by utilizing the flipped learning strategy, as it can raise the academic achievement level.
2.A wide Utilizing the culture of the flipped learning strategy is recommended widely, because it is a way to learn the English language.
3. Creating websites and applications for smart devices that help to learn by utilizing the flipped learning strategy.

Effect of Utilizing Flipped Learning Strategy on the Educational Achievement of the Sixth Pupils in English Language

1. Introduction

Recently, the international educational system has witnessed rapid and sequential changes. The effects of such changes are reflected on how the developed and developing countries are interested in reforming and using new strategies in learning and teaching processes. Consequently, many countries attempted to make structural modifications on teaching methods in order to face the acceleration that is caused by the huge changes in knowledge and informational fields .Such challenges require a comprehensive review of the educational system of most countries in the world. This entails the need for a new syllabus to develop teaching processes. These approaches focus on the role of the learner and make him/her the center of learning process.

In light of the new role of the teacher and the spread of technology and the increasing demand for it, new teaching methods are required. These methods centered on the learner away from the traditional ones. So that the learner's activity, vitality and integration within the classroom is maintained all the time through educational and training activities. The new strategies in teaching must take into account the learner's motivation to learn. In this case the student's academic achievement will improve. The students will also improve their learning and increase their desires to study and their motivation towards it (Al-Silti, 2015, Al-Khalifa,2013, Al-Mutawali, 2015; Hilla, 2012).

There is an urgent need for the emergence of the flipped learning strategy which is also called flipped classroom. This strategy tends to know some of the problems that may face students with short-term memory because their knowledge isn't kept for a long time. Therefore the idea of applying the flipped learning strategy was choosen in the educational process so that students will be able to remember, understand, and perceive long-term knowledge. This will be done through repeating scientific materials , utilizing modern teaching strategies to enhance learning, as well as the optimal use of class participation (Bolliger, Supankorn& Boggs, 2010).

2. Research Problem

As a teacher of English language for sixth graders I observed that the pupils' general level in the educational achievement was very low due to

several factors. Firstly, most of the teachers depend on the traditional methods in teaching English language. Secondly, there were no modern evaluation styles. That is the whole teaching–learning process was teacher–centered and there were no important roles for pupils. In addition, some teachers focus on traditional strategies because they don't know how to employ modern strategies. According to my knowledge knowledge there is also a lack of studies in Arabic that deal with the effect of utilizing the flipped learning strategy on academic achievement in the English language.

The researcher also showed an electronic questionnaire to groups of teachers and supervisors of English on a Facebook page. These groups included 100 teachers and supervisors. About 90 of them said that there is a weakness in the academic achievement of the sixth graders. Therefore I felt that it was very essential to integrate flipped-learning strategy in teaching English language for the sixth graders to meet their needs. As a result, this study was conducted as an attempt to show the effect of utilizing the flipped learning strategy on the academic achievement of sixth graders in the English language, in order to motivate students to learn English and raise their academic achievement levels.

Thus, the problem of the research could be summarized by the following question:

What is the effect of utilizing the flipped learning strategy on the educational achievement of the sixth graders in English language?

According to the above, the study problem can be formulated in the following questions:

1.What is the effect of teaching by utilizing the flipped learning strategy on the whole educational achievement in English language for the sixth graders in Homs?

2. What is the effect of teaching by utilizing the flipped learning strategy on educational achievement in the English language in relation to : remembering, understanding, applying, analyzing and evaluating levels according to Bloom’s classification of sixth graders in Homs

3. Aim of Research

The research aims at examining the effect of the flipped learning strategy on the academic achievement of sixth graders in English language subject in Homs.

4. Research Hypothesis

The following hypothesis was tested at the significant level(a= 0,05):

There was no statistically significant score difference between the sixth graders in the experimental and control groups in the achievement test of the English language subject at the levels (remembering - understanding - application - analysis - evaluation) in Homs.

5. Research Significance

1.The results and recommendations of the study may benefit in developing and applying the flipped learning strategy in the classroom environment at schools in Syria.

2.It may shed light on the importance of the flipped learning strategy and its role in increasing interaction and raising the level of educational achievement among learners.

3.It may help those who were responsible for the educational process in Syria to identify the effectiveness of the flipped learning strategy and its role in increasing interaction and raising the level of educational achievement among sixth graders.

4.This study may guide teachers and educational decision-makers to develop curricula according to modern attitudes in the field of information and communication technology and in the field of education. So modern teaching strategies such as flipped learning strategy could be employed.

5.This study may emphasize the significance of self-learning using modern technologies for the learner and its role in the learning process.

6.It may direct the teacher to diversify the learning methods using various teaching methods that motivate students to self-working outside the school.

7. This study contributes to enriching Arab libraries with a study on flipped learning, as these libraries suffer from the lack of research in this field.

6. The study terms and procedural definitions

6.1.Effectiveness

Shehata and Al-Najjar (2003) define effectiveness as “the outcome of a desirable or undesirable learning that occurs in the learner as a result of a Learning process"(p. 55).

Effectiveness is defined procedurally: it is the amount of change that occurs in the achievement of the sixth graders in English language subject after using the flipped learning strategy. And it is realized from the difference between the experimental group students' scores in the achievement test (who studied by utilizing the flipped learning strategy) and the control group students' scores (who studied by utilizing the traditional method).

6.2. Flipped learning strategy

According to DeLozier and Rhodes (2017), flipped learning strategy is a modern strategy in which the teacher presents the content of a subject for students in several forms such as recorded lectures, videos, and electronic readings. So that students can review such materials and understand information before attending in the classroom. In classroom, the teacher starts providing opportunities to discuss, review, and analyze such information. Then, students start working in groups or individually to complete several activities or projects inside the classroom. These procedures lead to acquiring knowledge by moving from the memorization and understanding stages to the analyzing, applying, and producing stages with the supervision and guidance of the teacher.

6.3. Educational achievement

Al-Laqani and Al-Jammal (2003) define educational achievement as "the extent to which students understand what they have done from certain experiences through academic courses, and it is measured by the score that students obtain in achievement tests prepared for them"(p.47).

Educational achievement is procedurally defined as: the amount of information and knowledge that are acquired by students in the two groups (experimental and control groups) after studying the units of the second semester in the English language course, and it is measured by the achievement test which is prepared for this purpose.

7. Limitations of the Research

The research was carried out during the second semester of the academic year(2021/ 2022).

7.1.Human Limitations

The pupils of the research consisted of all sixth graders in the Directorate of Education in Homs. They formed the pupils of the research.

7.2.Time Limitation:

The research was conducted in the second semester / academic year 2021-2022.

7.3.Spatial Limitations:

The research was delivered to both groups in Hashem Mansour School.

8. Theoretical framework

Implementing flipped learning strategy

Shorman (2015) indicates that the flipped learning strategy focuses on flipping or inversing the teaching and learning processes. In traditional teaching environment, learning of new knowledge occurs in classrooms. Then, the student returns home and completes his/her homework. However, implementing flipped learning strategy enables students to learn new information at home through several technology tools and educational websites prepared and shared by teachers. For example, teachers prepare and share a video of 5- 10 minutes .

In addition, a teacher can use other technological tools to implement flipped classroom such as multimedia, social media websites, educational games, YouTube for Educational purposes, TED Talk, Khan Academy or other educational websites.

Asiksoy and Ozdamli (2016) demonstrated that flipped learning approach is a type of student-centered approach. So students could learn information of new lessons through an active way at any time and at home by using smart phones or computer devices such as IPads.

Those technology tools enable students to play back educational videos several times in order to understand the new information. In addition, it is possible to accelerate the educational videos to skip the parts that they are mastered in. In addition, it is possible to take notes. By implementing flipped learning strategy, the individual differences of students and performance can be improved. Boredom also will disappear, and excitement and enjoyment will increase.

After reviewing the educational materials, students attend in the classroom easily to apply what they have learned before at home .The teacher starts evaluating the levels of students' understanding and revising what they have learned at home. Then he/she presents the activities, and group projects to be performed in the classroom instead of spending classroom time in passive listening to the teacher's explanation. There is no homework in the flipped learning as students manage these homework in the classroom.

Alzein (2015) showed that blending such technologies does not achieve the strategy of flipped learning . Therefore, it is necessary to know the fundamentals or criteria on which the effective flipped learning is built. Such criteria include: 1) learning process is centered on the student who becomes the center of teaching and learning processes. 2) The teacher identifies the content that students will learn outside the classroom in order to invest the time of the classroom in applying what is prepared by students. 3) The role of teacher in the flipped learning is greater than his/her role in the traditional learning.

In classroom, the teacher provides immediate feedback for students, gives more activities and evaluates students' works.

Identifying flipped learning strategy

Flipped classrooms have been given many definitions. Referring to several studies related to this strategy, we will address some of them: Ali (2015) defines it as: "A form of blended learning, in which traditional classroom learning is integrated with e-learning, in a way that allows the lecture to be prepared via the web; for students to view it in their homes Before attending the class, the class time is devoted to solving questions and discussing assignments and projects related to the course (p.8) .

Al-Shahrani (2014) defined it as "a strategy that depends on changing the nature of teaching, making the student watch lessons outside the classroom via YouTube at any time and anywhere, and making the classroom for discussion and dialogue, and solving assignments"(**p.18).**

The flipped learning strategy is also one of the modern strategies that seek to integrate technology into the educational process, because it can diversify learning methods that are based on the Internet. So we can overcome traditional learning methods; It increases the positive interaction between the teacher and students, and between students themselves. It also reduces the absence of students, and the teacher becomes more aware about the students' abilities, in addition to providing the students with the opportunity to improve their educational achievement and achieving creativity in the learning process. One of the motivations of adopting the flipped learning strategy is the students' tendencies to tablets and smart phones, and this will increase their motivation towards learning (Al-Ahwal, 2016). In flipped learning, the learners teach themselves at home, using video lessons prepared by the teacher. And during the class they perform a series of activities and applications (Nwosisi, Ferreira, Rosenberg, & Walsh, 2016.)

flipped learning

According to DeLozier and Rhodes (2017) flipped learning strategy is a modern strategy in which the teacher presents the content of a subject for students in several forms such as recorded lectures, videos, and electronic readings. So that students can review such materials and understand information before attending in the classroom. In classroom, the teacher starts providing opportunities to discuss, review, and analyze such information. Then, students start working in groups or individually to complete several activities or projects inside the classroom. These procedures lead to acquiring knowledge and move

from the memorization and understanding stages to the analyzing, applying, and producing stages with supervision and guidance of the teacher.

Ali (2015) also sees that the flipped learning strategy focuses on the student in the educational learning process, and the teacher guides the students. This is demonstrated by the teacher by providing the content of the taught material in the form of lessons and topics that are recorded as videos and lectures. Those are sent to students via social network sites, so that they are employed by the student through various e-learning sources outside the classroom environment. Thus, this strategy is one of the strategies that combines face-to-face with web-based learning (self-learning and group learning). All these reverse of the roles of school and home according to the students' mental abilities, tendencies and desires (Metwally, 2015).

Therefore, the flipped learning strategy is one of the strategies that achieves modern learning style and uses advanced technology, without centralizing the place or time of learning.

It is noted from the previous definitions that all the mentioned researchers agreed on dividing it into two stages: the first one occurs outside the classroom, and the second one occurs inside the classroom. In the first stage, all studies agreed that it should be outside the classroom, and Ali (2015) and Khalifa (2013) emphasized that this stage should be particularly at home . According to the study of Al-Shahrani (2014) it was stated that this stage should be outside the classroom and it doesn't matter where the place is. That means that students can get the lessons anywhere and via any means.

All definitions of flipped learning strategy agreed that the second stage should be within the classroom, and that it is intended to conduct the activities and exercises that the student participates in within the classroom. The student should be the center of the educational process.

The flipped learning strategy is based on a foundation supported by the constructivist theory that is based on the learner, as well as active learning. The class turns into a workshop where activities, exercises, and assessment are practiced
(Bishop &Verleger, 2013, Johnson & Renner, 2012, Strayer, 2007) .
The flipped learning strategy is an educational form through which the teacher seeks to provide education that suits the needs of learners and the requirements of their ages away from traditionalism. In addition to reformulating the method of using time inside and outside the classroom. It is the result of the intersection of a number of teaching

strategies such as blended learning and inquiry learning that aim at focusing more on the learner and learning as well (Qeshta, 2016).

The Bases of the Flipped Learning Strategy

The flipped learning strategy is based on four main basis according to the study of (Al-Ruwais, 2016):

•The first basis is the Flexible Environment, symbolized by the letter (F), which means flexibility in educational systems and the multiplicity of options in teaching and assessment methods.

•The second basis is Learning Culture, symbolized by the letter (L), means a learning culture that adopts the philosophy of active learning that makes the learner an effective center in the educational process.

•The third basis is Academic Content (International Content) , symbolized by the letter (I), and it means the academic content designed in light of the mechanism of applying the flipped learning; This calls for re-designing and organizing the academic content by the teacher to ensure the success of its application, and to be supported by learner-centered strategies and active learning strategies.

•The fourth basis is the Professional Educators, symbolized by the letter (P), which means the able teacher who is prepared and developed professionally with the competencies necessary to implement the strategy.

Advantages of flipped learning strategy

According to Strohmyer (2016) applying flipped learning strategy achieves many benefits. These benefits are:

1) -Making good use of classroom time by the teacher; so, he/she makes use of time in guiding and helping students.

2) -Enhancing the critical thinking, self- learning, building experiences, communication skills, and cooperation among students.

3) -Providing a technique to evaluate the students' understanding because tests and short tasks that students perform are indicators of weaknesses and strengths in their understanding of content.

Alshahrani (2014) added some other positives of flipped learning that include:

1) -Developing the role of teacher as a lecturer to become a guide and supervisor, and developing the role of student to become a researcher who participates in the teaching and learning processes.

2) -Helping students' self- learning according to their abilities and individual differences.

3) -Providing students with excited educational environment, and enhancing high thinking skills such as critical thinking skills. Al-Shahrani adds that flipped learning contributes to the application of group learning (cooperative learning) through school participation. And it takes into account individual differences between students by repeating the lesson more than once to retrieve information and knowledge.It also provides positive support for students with low achievement and those with special needs.(Al-Shahrani, 2014)

Alzein (2015) asserts that the flipped learning strategy is a modern technological solution for treating academic weaknesses of students and developing levels of their thinking skills . She added that the flipped learning strategy provides teachers with enough time to converse and discuss students in classrooms instead of memorization.

Furthermore, through applying the model of flipped learning the intellectual abilities of learners can grow up. By utilizing this method learners can develop their abilities and the flipped classroom is considered as one of the active practices that enable the learner to link between what is learned and his/her personal life and experiences. In such process, a learner will be able to link what he/she learns with his/her intellectual behaviors, until it becomes a part of his/her personality.

Obstacles of flipped learning strategy

Although flipped learning strategy has many advantages, Tully (2014) mentions some issues related to applying flipped learning strategy. These issues include that this teaching strategy depends on using internet and technological devices at students' homes. Therefore, it is difficult for students who have not such devices to benefit from this strategy. Further, it requires a motivated teacher who has the will to follow up students' progress. This requires providing additional working hours and effort by teachers. Furthermore, teachers should be professional in integrating modern technology in education. Therefore, implementing this strategy could be difficult for educators who are not qualified in using technology or communication skills.

Some obstacles may face the educational and learning processes while applying technology tools in the classroom. These obstacles include:

1) -The lack of devices and software used in recording and preparing lessons.

2) -The lack of teachers' skills in using the technology tools skillfully to develop teaching methods, motivation and communicating with students.

3) -The insistence of teachers to follow the traditional method in their teaching process. However, those teachers can be convinced through presenting successful practices of applying technology in the classroom compared with the traditional method .

9. Methodology and Procedures

9.1. Design of the Research

The quasi-experimental design was utilized to implement the flipped – learning strategy on a sample of sixth graders in order to investigate its effect in improving the experimental group pupils' achievement in the English language course. A pre-test and post-test were applied on the experimental and control groups. The experimental group studied by utilizing the flipped learning strategy, and the control group studied by the usual way.

9.2. Research Sample:

The community of the study consisted of all sixth grade students in the Directorate of Education in Homs who were registered in the academic year 2021-2022.

The sample of the study consisted of 62 sixth-grade students who were chosen intentionally at Hashem Mansour School. They are equally divided into two groups.

9.3. Research Instruments:

The following instruments have been designed to achieve the purpose of the study:

1- The second semester units are reformulated according to the flipped learning strategy. These units were applied by the researcher in order to present them to learners in the form of video clips. In this case it provides an opportunity for the teacher to practice activities and exercises in the classroom. It also helps to follow up and evaluate the performance of learners inside the classroom. The Active Presenter program was used for editing videos and some effects were added to help learners understand the material. The focus is on the objectives of the lesson, and not dividing it so that the learner would not be distracted while watching the videos. Videos were presented to computer specialists to modify the important things. The videos of the lessons were published on YouTube after it was made sure that everyone could access the required clips. Teaching units were extended for ten academic weeks.

2- The Achievement Test :The objective of this test is to measure the effect of the flipped learning strategy on educational achievement at the levels of remembering, understanding, application, analysis, and evaluation in the English language for sixth grade students. A table has been made for the specifications of the achievement test to clarify the levels of cognitive objectives measured by the test. Table(1) shows specifications of the achievement test. In light of this, the test was divided into two parts. The first one is a multiple-choice questions, and the second one is built in the form of procedural steps to measure the students' ability to apply what they have studied in practice. In its final form, the test consisted of 26 items, and the total score was 36. Two marks for two questions, three marks for one question, four marks for one question, and only one mark for each of the rest of the questions.

Table(1) Achievement test specifications

Cognitive levels of questions of the test							
the topic	Remembering	Understanding	Application	Analysising	Evaluation	Total	
Number of question	5	6	12	2	1	26	
Relative Weight	19.2 %	%23.1	%46.2	%7.7	%3.8	100 %	

The validity of the achievement test

To verify the validity of the achievement test, it was presented to a group of educational arbitrators and specialists in the English language. The observations were in the linguistic aspects and if the question is appropriate to the target level. She also verified the validity of the achievement test after the exploratory application through the comparative method. The means of high scores of the exploratory sample(of 30 students) in the achievement test were compared with the means of the low scores. Then the significance of the differences between these averages was calculated by calculating the critical ratio, and the value of "t" was equal to 5.33, which is significant at the 0.01 level. This means that there are fundamental differences between the high and low scores in the achievement test, and the achievement test distinguishes between high and low scores, which confirms its validity.

10. Study procedures

The pre-test in English language was applied on the students of the experimental and control groups before teaching them the units of the second semester.

To ensure the equality of the two groups before applying the experiment, two independent samples were chosen. T-test was used to clarify the differences between the two groups in the pre-application of the study tool. The results were shown in Table 2.

Dimension	Group	Number	Arithmetic mean	Standard deviation	T value	Significance level
remembering	Control	31	1,90	0,908	-0,441	0,661
	Experimental	31	2	0,816		
understanding	Control	31	1,65	0,709	-0,597	0,430
	Experimental	31	1,77	0,560		
Application	Control	31	2,65	1,142	-0,671	0,505
	Experimental	31	2,84	1,128		
Analysis	Control	31	1,03	1,779	0,599	0,551
	Experimental	31	0,77	1,606		
Evaluation	Control	31	0,19	0,749	0,584	0,561
	Experimental	31	0,10	0,539		
Academic achievement as a whole	Control	31	7,42	2,592	-0,114	0,910
	Experimental	31	7,48	1,805		

It is clear from Table 2 that there are no statistically significant differences at the level of 0.05 between the means of scores of students in the experimental group and the control group in the pre-test. “t” values ranged between 0.114 - 1,268, and its significance level is greater than the level of significance 0.05, and therefore the two groups can be considered equivalent. They are equivalent in academic achievement in English language before the experiment of the study. After making sure that the two groups were equal, the study experiment was carried out.

The control group was taught using the usual method, and the experimental group was taught by using the flipped learning strategy.

Results

In order to verify the validity of the first hypothesis , the differences were calculated between the means of scores of the experimental and control groups in the total academic achievement test, and at its levels, using a t-test for two independent samples. This is shown in Table 3

Table (3)

Dimension	Group	Number	Arithmetic mean	Standard deviation	T value	Significance level
remembering	Control	31	4,45	0,72	-1,68	0,09
	Experimental	31	4,71	0,46		
Understanding	Control	31	5,19	0,79	-2,7	0,01
	Experimental	31	5,65	0,48		
Application	Control	31	11,55	2,09	-2,42	0,02
	Experimental	31	12,74	1,77		
Analysis	Control	31	6,45	2,46	-2,36	0,02
	Experimental	31	7,61	1,20		
Evaluation	Control	31	2,32	1,27	-2,33	0,02
	Experimental	31	2,90	0,53		
Academic achievement as a whole	Control	31	29,96	3,52	-4,90	0,01
	Experimental	31	33,61	2,19		

It is clear from Table 3 that the value of the t-test amounted to 4.90, which is a significant value. That means there are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups of sixth graders in the total achievement test for the experimental group which has the highest means of scores in the total achievement test.

Table 4

The value of the effect on the experimental and control groups in the total post-achievement test and its levels

Dimension	Group	Number	Eta-square	D	Effect size
Remembering	control	31	0,045	0,4	Small
	Experimental	31			
Understanding	control	31	0,109	0,7	Average
	Experimental	31			
Application	control	31	0,089	0,6	Average
	experimental	31			
Analysis	control	31	0,085	0,6	Average
	experimental	31			
Evaluation	control	31	0,083	0,6	Average
	experimental	31			
Academic achievement as a whole	control	31	0,286	1,3	Big
	experimental	31			

It is clear from Table 4 that the eta-square value was 0.286 and the d-value was 1.3, which means that there is a significant effect of teaching by utilizing the flipped learning strategy on the total academic achievement in English Language for sixth graders.

In order to verify the validity of the first sub-hypothesis of Table 3, it is clear that the value of the t-test was 1.68. It isn't a significant value, which means that there are no statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups in the achievement test for sixth-grade students at the level of remembering.

This means that the scores of the experimental and control groups are similar in the achievement test at the level of remembering. Also, the value of the Eta square amounted to 0.045 and the value of d is 0.4, which means that there is a small effect in teaching using the flipped

learning strategy on the academic achievement in the English language for sixth graders at the level of remembering.

In order to verify the validity of the second sub-hypothesis of Table 3, it is clear that the value of the t-test was 2.7, which is a significant value. That means there are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups in the achievement test for sixth-grade students at the level of understanding for the experimental group which has the largest means of scores in the achievement test at the level of understanding. The value of the Eta-square was 0.109 and the d-value was 0.7 which means that there is an average effect of teaching by utilizing the flipped learning strategy on academic achievement in the English language subject at the level of understanding.

In order to verify the validity of the third sub-hypothesis of Table 3, it is clear that the value of the t-test was 2.42, which is an important value. That means there are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups in the achievement test of sixth-grade students on the level of application for the experimental group which has the highest average at the application level. The Eta-square value was 0.089 and the d-value was 0.6 which means that there is an average effect of teaching by utilizing the flipped learning strategy on academic achievement in the English language subject at the level of application .

To verify the validity of the fourth sub-hypothesis, table 3 shows that the value of the t-test amounted to 2.36, which is a significant value. That means that there are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups in the achievement test for sixth grade students at the level of analysis for the experimental group which has the highest average in the achievement test at the level of analysis. The value of the Eta square amounted to 0.085 and the value of d equals 0.6, which means that there is an average effect of teaching by utilizing the flipped learning strategy on the academic achievement in the English language for sixth graders at the level of analysis.

To verify the validity of the fifth sub-hypothesis, table 3 shows that the value of the t-test was 2.33, which is a significant value. That means that there are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups in the achievement test of sixth grade students at the assessment level for the experimental group which has the highest average in the achievement test at the assessment

level. The value of the Eta square amounted to 0.083 and the value of d amounted to 0.6, which means that there is an average effect in teaching by utilizing the flipped learning strategy on academic achievement in English language for sixth graders at the assessment level.

From the above it is clear that this strategy helps to increase students' achievement at the levels of understanding, application, analysis and evaluation because of the learners' interests in this type of learning.

There is a lack of growth at the level of remembering in the academic achievement test because the flipped learning strategy develops higher levels of thinking and moves away lower ones (Al-Ahwal, 2016; Al-Zahrani, 2015).

11. Interpretation of results

The above results show that the flipped learning strategy indicates the positivity and effectiveness of its application in order to raise the level of achievement for sixth graders in English language. Previous studies also demonstrate the effectiveness of applying this strategy because it reflects the interaction of a mixture of teaching methods and electronic technologies in its design, which helps to enrich the strategy, and motivate the learners. In its results, this study agrees with the study of (Haroun and Sarhan (2015), Ali (2015), Al Zein (2015), Al Shahrani (2014), and Abu Jalba (2014) on the effectiveness of the flipped learning strategy in teaching.

12. Study Suggestions

1.Encouraging teachers to teach the English language course by utilizing the flipped learning strategy, as it can raise the academic achievement level.

2.Caring about utilizing the culture of the flipped learning strategy widely, because it is a way to learn the English language.

3. Creating websites and applications for smart devices that help to learn by utilizing the flipped learning strategy.

References:

-Alshahry, S. (2015). Flipped classroom. Retrieved on May 10, 2016 from:
https://www.abegs.org/aportal/blog/blog_detail.html?id=5132214708731904

-Asiksoy, G. &Ozdamli, F. (2016). Flipped Classroom adapted to the ARCS model of motivation
and Applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603.

-Bishop. J., &Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survev of Research*. Paper presented at 120TH ASEE national conference proceeding, Atlanta, USA.

-DeLozier, S., & Rhodes, M. (2017). Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141–151
https://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9

-Dickenson, P. (2016). "The flipped classroom in a hybrid teacher education course: Teachers' self-efficacy and instructors' practices." *Journal of Research in Innovative Teaching.* 9(1), 78-89.

-Johnson, L., & Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Unpublished doctoral thesis. University of Louisville, USA.

-Neaupane, D. (2017). *Videos Production for Flipped Classroom a Guide for Teachers*. Bachelor Thesis. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Finland.

-Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest* 9, 103-119 .
https://doi.org/10.1111/ j.1539-6053.2009.01038.x

-Shorman, A. (2015). *Blended learning as flipped learning*. Dar Al-mserh: Amman.

-Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Unpublished doctoral thesis. Ohio State University, USA.

-Strohmyer, D. (2016). Student perceptions of flipped learning in a high school math classroom. Ph. D. Dissertations, Walden University, Minnesota. Retrieved on 1st, September.
-Tully, D. (2014). The effects of a flipped learning model utilizing varied technology versus the traditional learning model in a high school biology classroom. MA Thesis, Montana State University, Boseman, Montana, Retrieved on 1st, September, 2017, from: http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/3600/TullyD0814.pdf;sequence

- أبو جلبة ،منيرة .(2016). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع ادمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، السعودية.
- الأحول ، أحمد بن سعيد. (2016). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 55- 41 ،67.
- الحيلة ، محمد محمود.(2012) . طرائق التدريس واستراتيجياته, العين ، الأمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- الرويس ،عزيزة .(2016) . التعلم المقلوب في التعليم الجامعي . مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية ، 49- .38 36.
- الخليفة ، حسن جعفر و مطاوع ، ضياء الدين محمد. (2015) . استراتيجيات التدريس الفعالة . الدمام ، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبي.
- خليفة ، زينب محمد .(2013) . الصفوف المقلوبة , مدخل لخلق بيئة تعليمية شاملة . مجلة –502 493 ، دراسات التعليم العالي .
- الزهراني ، عبد الرحمن بن محمد . (2015) . فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز . مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، .502 471 ،162
- الزين ، حنان أسعد . (2015) . أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب فيا لتحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن . المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، .186 171 ،4(1)
- السليتي ، فراس محمد . (2015) . استراتيجيات التدريس المعاصرة . إربد ، المملكة الأردنية الهاشمية : عالم الكتاب الحديث.
- -شحاتة ، حسن و النجار، زينب (2003) . معجم المصطلحات التربوية و النفسية . القاهرة ، جمهورية مصر العربية : الدار المصرية اللبنانية .
- الشهراني ، أحمد سلطان . (2014) . أثر استراتيجية تدريسية مقترحة باستخدام اليوتيوب على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الملك سعود ، السعودية .
- العبيكان ، ريم عبد المحسن و الحناكي ، منى سليمان . (2016) . أثر التدريس باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة . المجلة الدولية التربوية - .186 172 ، (8) المتخصصة .
- علي ، أكرم فتحي . (2015) . تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب و أثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة . ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم

عن بعد بعنوان " تعلم مبتكر: لمستقبل واعد") 52 مارس -2015 (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، السعودية .
- قشطه ، آية خليل إبراهيم . (2016) . أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير) . الجامعة الإسلامية ، فلسطين .
- اللقاني ، أحمد و الجمل ، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس . القاهرة ، جمهورية مصر العربية : عالم الكتب.
- متولي ، علاء الدين سعد. (2015) . توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم . ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر بعنوان "تعليم و تعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين") 8- 9 أغسطس 2015 ، جامعة عين شمس ، مصر.